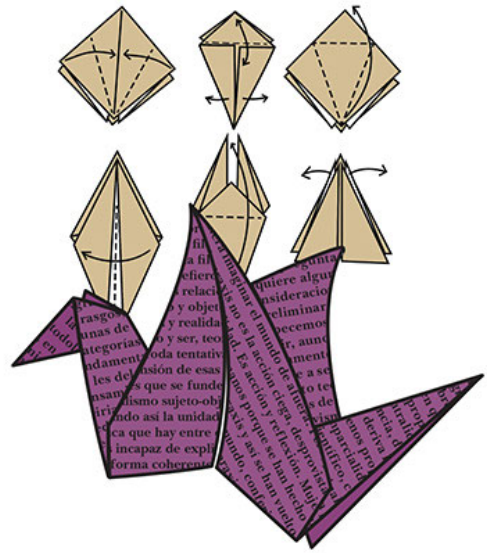
paulo freire

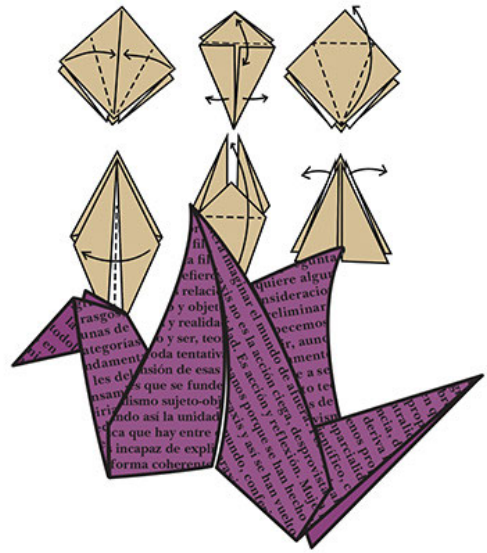
la importancia de leer y el proceso de liberación



siglo veintiuno editores

paulo freire

la importancia de leer y el proceso de liberación



siglo veintiuno editores

Índice

Introducción

Hilda Varela Barraza y Miguel Escobar Guerrero

Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire

Consideraciones en torno al acto de estudiar

Los campesinos y sus libros de lectura

El proceso de alfabetización política: una introducción

Algunas notas sobre concientización

La importancia del acto de leer

Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción

El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé e Príncipe

biblioteca clásica

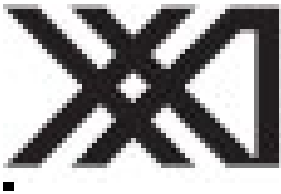
de siglo veintiuno

paulo freire

la importancia de leer y el proceso de liberación

traducción de stella mastrangelo

siglo veintiuno editores



argentina
siglo xxi editores
www.sigloxxieditores.com.ar
capital intelectual
www.editorialcapitalintelectual.com.ar
guatemala 4824, c1425bup, buenos aires

méxico
siglo xxi editores
www.sigloxxieditores.com.mx
cerro del agua 248, romero de terreros, 04310, ciudad de méxico

españa
clave intelectual
www.claveintelectual.com
calle recaredo 3 - 28002, madrid

Freire, Paulo

La importancia de leer y el proceso de liberación / Paulo Freire ; trad. de Stella Mastrangelo. – México : Siglo XXI Editores, 2022

152 pp. ; 13.5 × 21 cm – (Colec. Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

ISBN: 978-607-03-1284-7

1. Educación – Filosofía 2. Libertad 3. Lectura, Psicología de la I. Ser. II. t.

LC 518.S26 F73i Dewey 370.1 F866i

© 1981, cortez editora

© 2022, siglo xxi editores, s. a. de c. v.

primera edición, 1984

segunda edición, 2022

ilustración de cubierta: maría luisa passarge

isbn 978-607-03-1284-7

isbn-e 978-607-03-1282-3

impreso en mujica impresor, s.a. de c.v.

camelia núm. 4, col. el manto, iztapalapa, 09859,

ciudad de méxico, en septiembre de 2022

Introducción

Paulo Freire es el pedagogo latinoamericano más conocido mundialmente y es innegable su importancia en el nacimiento de una nueva pedagogía. Paulo Freire abrió caminos, rompió cercos, creó y recreó con y para los oprimidos nuevos horizontes de lucha en educación. Su libro más famoso, Pedagogía del oprimido, escrito en 1969, sigue levantando polémicas, pero también sigue despertando conciencias dormidas.

En la columna vertebral del pensamiento freiriano se encuentra la definición del proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo. Así, para Freire conocer es luchar, en la medida en que es transformación y por ello conocer es abrir espacios de lucha. La praxis pedagógica desarrollada por Paulo Freire ha sido coherente con esta forma de concebir la capacidad transformadora del hombre y, por lo tanto, para comprender el pensamiento freiriano, es indispensable retomarlo en su dimensión histórica.

El libro que aquí presentamos está compuesto por siete ensayos de Freire, precedidos por una entrevista en la que el pedagogo brasileño responde a las principales críticas hechas a sus trabajos. La selección y la organización de estos ensayos, realizada por nosotros, a propuesta de Paulo Freire, tiene como finalidad permitir al lector apreciar el pensamiento freiriano precisamente en su dimensión histórica.

En los ensayos, escritos en momentos diferentes (entre 1968 y 1981), Freire aborda temas vinculados entre sí y que contienen elementos teóricos suficientes para descubrir la profundidad y la madurez que el estudio de la práctica ocupa en el pensamiento freiriano. Cada uno de los ensayos constituye el análisis de un determinado objeto de estudio, a partir de la particularidad propia de dicho objeto, pero al mismo tiempo tomando en cuenta la totalidad en la que está inmerso. Así, estos ensayos presentan una

riqueza extraordinaria, en primer lugar, porque permiten comprender la dinámica de la praxis freiriana y, en segundo lugar, porque las aportaciones sociopedagógicas que esta praxis nos ofrece pueden ser utilizadas para llevar a cabo trabajos teórico-prácticos en diferentes espacios educativos (en la universidad, en educación para adultos, en los sindicatos, etcétera).

En los años sesenta, los primeros avances de Freire tuvieron como fin ayudar al replanteamiento de la función pedagógica en la sociedad, al considerarla a la luz de la acción crítica y transformadora de los oprimidos, rompiendo con la concepción clásica que la concebía como un instrumento, exclusivo de una clase social, para la reproducción de sus intereses de clase. En este contexto se ubica la importancia de las categorías que Freire ha planteado, o que de alguna forma ha contribuido a su elaboración, y que lo colocan a la vanguardia de la sociopedagogía revolucionaria en América Latina. Probablemente la mayor contribución de Freire sea el haber hecho explícita la vinculación entre política y pedagogía.

Para Freire el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos: existe un pensamos y no un yo pienso. Esta idea es básica para comprender la praxis freiriana y se encuentra contenida en toda su obra, pero en su máxima expresión está sintetizada en la famosa frase de Freire: “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo”.

En el plano teórico, los planteamientos de Freire tienen una gran vigencia para la creación y la recreación de los procesos educativos. Las categorías freirianas, al igual que toda su praxis, parten de una visión histórica de totalidad y en esta medida expresan la situación de explotación y de dependencia dominante en los países periféricos. En ese sentido, Freire se aleja de la imagen burguesa del intelectual “frío”, falsamente “neutro y objetivo”. Su pensamiento es una síntesis de su práctica, en un proceso continuo de autocrítica y que lo lleva a retomar también las críticas hechas a su trabajo colectivo.

Es en este contexto que deben ser consideradas las diferentes

categorías que Freire ha elaborado (la relación entre: opresor-oprimido, educación liberadora-educación bancaria, diálogo-antidiálogo, etc.). En esta introducción no pretendemos hacer un análisis global del pensamiento freiriano, sino únicamente destacar algunas categorías que pueden servir de punto de partida para comprender con mayor precisión los ensayos de Freire contenidos en este libro. En este sentido, son seis las categorías básicas para esta lectura: radicalidad, organización política, "cultura del silencio", pronunciamiento y, por último, la categoría que Freire trabaja con más profundidad en este libro, la relación entre texto y contexto.

Radicalidad

En el pensamiento freiriano, esta categoría está íntimamente ligada al criterio de verdad y de objetividad en el proceso de conocimiento como transformación. El criterio de verdad está determinado por la práctica social, inserta en una totalidad, y no por modelos abstractos. De esta forma, lo que da contenido a la verdad y a la objetividad es la propia realidad concreta y ésta no puede ser tibia ni neutra ni sectaria: la realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica. La radicalidad, concebida en el seno de una totalidad histórica, es una categoría dialéctica que parte de lo que es viable y genera la criticidad, la creatividad y posibilita la acción transformadora de los hombres, en cuanto clase social.

Si la radicalidad se nutre de la verdad y de la objetividad, de igual forma la construcción del marco teórico en el proceso de conocimiento transformador debe partir de la propia práctica social y está determinado por la radicalidad.

Organización política

Esta categoría se ubica en la columna vertebral del pensamiento freiriano: la educación como acto político y como acto de conocimiento en un proceso de transformación del hombre y de su realidad. Como todas las categorías elaboradas por Paulo Freire, ésta tiene una dimensión histórico-política que nace en su propia praxis como pedagogo y es necesario partir del contexto de lucha en el que se ha desarrollado la alfabetización liberadora.

La organización política, esencial para la lucha, está determinada por la categoría de radicalidad y por ello no puede ser acrítica ni idealista, sino partir de lo históricamente posible, aprovechando los espacios de lucha viables, para abrir nuevos caminos hacia la transformación. La praxis político-educativa de Freire comenzó en Brasil, en un esquema clásico de dependencia y subdesarrollo estructurales, en un país que estaba muy lejos de haber iniciado un proceso popular. En los años sesenta, la alfabetización liberadora de Freire surgió como una contradicción en el seno del sistema, al ser auspiciada por el estado populista de João Goulart.

El método de alfabetización de Paulo Freire tenía como finalidad permitir que aquellos a los que en una estructura de dominación capitalista se les niega el derecho de pensar conquistaran ese derecho. Así, para Freire alfabetizar era ante todo abrir espacios de lucha, en donde los oprimidos se transformasen en sujetos en un proceso de conocimiento transformador de su realidad. Para el estado, el método de Freire tenía la gran virtud de que en muy poco tiempo la gente aprendía a leer y escribir. Había, por tanto, una abierta contradicción entre los objetivos de la alfabetización liberadora y la naturaleza del sistema que la propiciaba, contradicción que necesariamente marcaba los límites del espacio de lucha, pero en ese momento histórico era ése el único espacio posible. Ese espacio estaba condicionado por las contradicciones intrínsecas a una sociedad capitalista subdesarrollada y limitaban también las posibilidades de organización política.

En sus largos años de exilio, Paulo Freire tuvo la oportunidad de desarrollar su praxis político-pedagógica en nuevos espacios de lucha, principalmente en África. En dicho continente, Freire encontró un momento histórico y político muy diferente al del Brasil de los años sesenta, en el que las posibilidades de la

educación liberadora se gestaban en la naturaleza del propio proceso interno.

En Angola, en Guinea-Bissau, en Cabo Verde y en São Tomé e Príncipe, Freire trabajó con los partidos políticos que estaban en el poder y que encabezaban un proceso de transformación revolucionaria. En dichos países, recientemente independizados, encontró nacientes revoluciones populares, plenas de riqueza y de esperanza, que marcarían en forma decisiva el pensamiento freiriano. El impacto de África en la praxis del pedagogo brasileño va más allá de lo estrictamente político. Como el propio Freire afirma, su primer contacto con África fue un encuentro amoroso: con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por Occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente.

Freire vivió a África en toda su riqueza y en toda su emotividad, en un proceso de conocimiento transformador que acentuó su sensibilidad histórico-cultural. Es indudable que, al igual que otros latinoamericanos que hemos tenido la oportunidad de vivir en África, Paulo Freire ahora lleva a África en su piel y esta influencia se manifiesta en toda su praxis, principalmente a raíz de su regreso a Brasil, en 1980.

En su dimensión histórica, la propia praxis de Freire expresa la importancia y el contenido de la organización política como categoría analítica en los procesos educativos. Existe una estrecha relación entre radicalidad, organización política y totalidad histórica: es necesario abrir caminos dentro de lo posible, sin falsos idealismos abstractos y sin rechazar posibles espacios de lucha “pequeños”.

En su radicalidad Paulo Freire ha luchado para abrir espacios históricos en favor de la clase trabajadora en América Latina y en África, partiendo de lo que históricamente es posible. En este contexto se ubica su regreso a Brasil. Es un Freire que ha madurado política e intelectualmente, profundamente transformado por su praxis desarrollada en el exilio.

“La cultura del silencio”

Es una de las categorías más importantes en el pensamiento freiriano según la cual no existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma que la cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social: la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía, los llamados “ignorantes” en las concepciones clásicas son para Freire hombres y mujeres cultos, a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.

Probablemente es en el manejo que Freire da actualmente a esta categoría en donde podemos distinguir con mayor nitidez la influencia de África en el pensamiento freiriano. Si bien ante un análisis crítico de la cultura popular, inmersa en una totalidad histórica, es incuestionable la vinculación dialéctica entre cultura, historia y política; en África esta vinculación es casi palpable, se siente, se vive. A ello se debe precisamente que uno de los mayores estudios sobre la cultura, desde un enfoque histórico-dialéctico, haya sido hecho por un africano, Amílcar Cabral. En los primeros escritos realizados por Cabral existe una extraordinaria coincidencia con los trabajos de Paulo Freire; en los dos pensadores se distingue esa maravillosa sensibilidad histórico-política ante el problema de la cultura, resultado de un proceso de conocimiento crítico de la situación de los explotados y que permite abrir los ojos ante una realidad antes ignorada: es en la “cultura del silencio” en donde se encuentran las semillas de la lucha por la liberación popular.

La “cultura del silencio”, como categoría esencial en la educación liberadora, tiene un carácter de clase, históricamente determinado y por ello su conocimiento debe posibilitar su transformación en una cultura de liberación, dejar de ser una de las formas de lucha más ignoradas para asumir un papel dinámico en la construcción de una nueva sociedad.

Esta categoría, pilar del pensamiento freiriano, es desarrollada en forma implícita y en toda su magnitud en el ensayo que Paulo

Freire nos presenta sobre la alfabetización en la república de São Tomé e Príncipe.

Metodología

Es en la metodología en donde se sintetiza y clarifica la unidad de las categorías histórico-concretas elaboradas por Paulo Freire. Es en la metodología en donde éstas forman un todo.

En su concepción educativa, la metodología está determinada por la relación dialéctica entre teoría y método ("técnica"). Si la práctica social es la base del conocimiento y de la radicalidad, es también a partir de la práctica social que se construye la metodología, en una unidad dialéctica, para regresar a la misma práctica y transformarla. Así, la metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

En la forma en que Paulo Freire concibe la metodología quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento, o sea la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura de clases; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica del conocimiento.

Pronunciamiento

Para Freire, el pronunciar el mundo (la lectura de la realidad) es un derecho que se les niega a la mayoría de los hombres y de las mujeres, ya sea porque carecen del manejo del alfabeto

(analfabetas), o ya sea porque aun conociendo el alfabeto no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia (analfabetas políticos). En ese contexto, la educación liberadora de Paulo Freire trasciende el marco original de su nacimiento (el trabajo con adultos que no sabían leer y escribir) y se convierte en una introducción a la pedagogía total.

Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad.

Relación entre texto y contexto

Para entender la importancia y el sentido de esta categoría, es necesario tomar en cuenta que el aprender a leer las letras no implica el desarrollo de la capacidad reflexiva. De igual forma que la sociedad capitalista consagra la separación antinatural entre las funciones de las manos y las funciones propias de la cabeza, existe una separación entre el texto y el contexto: el texto se desarrolla como si fuese un ente metafísico, como un discurso abstracto sin vinculación con la realidad.

El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos.

¿Qué significado adquiere el acto de leer el mundo en países de capitalismo periférico? En este tipo de sociedades, por la propia naturaleza del sistema, la mayoría de la población está obligada a ejercer una actividad solamente física, sin ninguna posibilidad de llevar a cabo una unión dialéctica entre el trabajo de sus manos y el

trabajo de la cabeza (unión entre teoría y práctica), mediante la reflexión crítica de la práctica desarrollada. En este plano, el acto de leer (como reflexión crítica) aparece como si fuese el derecho exclusivo de unos pocos, de aquellos que pueden desarrollar las funciones propias de la cabeza: los que leen y escriben las letras de la dominación, los que deciden qué, cómo y para quién se debe "leer" el mundo.

En el pensamiento freiriano, esta categoría tiene como finalidad el análisis crítico de lo que significa el acto de leer el mundo, permitiendo la vinculación entre lo que se lee y la realidad, sin lo cual no sería posible llevar a cabo un verdadero proceso de conocimiento transformador del hombre y de su mundo.

Éstas son, a grandes rasgos, algunas de las categorías fundamentales del pensamiento freiriano que pueden servir al lector como punto de partida para comprender la evolución histórica de Paulo Freire. Todas las categorías elaboradas por dicho educador-político conforman una unidad dialéctica y deben ser comprendidas en su dimensión tanto histórica como social, no son abstractas ni producto del trabajo de una sola cabeza y tienden a permitir un conocimiento crítico de la realidad, pero no pretenden ser universales o falsamente neutras, tampoco son "recetas" para despertar conciencias dormidas.

Este pequeño libro constituye una invitación para aquellos que desean desarrollar su capacidad de curiosidad crítica para conocer y descubrir su realidad, transformándola y transformándose a sí mismos. Esperamos que esa curiosidad crítica los lleve a recrear, a partir de su propia práctica social, los planteamientos de Paulo Freire. Sin lugar a dudas, la simple repetición sería traicionar el pensamiento freiriano, negando la posibilidad de abrir nuevos espacios de lucha.

Hilda Varela Barraza y

Miguel Escobar Guerrero

Con Álvaro de Faria,

Álvaro Vieira Pinto y

Ernani Maria Fiori

experimenté en Chile,

en tiempos de exilio,

momentos de intensa creatividad.

A los tres, fraternalmente,

Paulo Freire

São Paulo, junio de 1982

Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire

Entrevista con el Instituto de Acción Cultural de Ginebra, 1973

IDAC: A pesar de la creciente aceptación de sus ideas en los Estados Unidos, en Europa occidental e incluso en algunos países africanos (sobre todo en Tanzania), es precisamente en América Latina, que fue su punto de partida teórico y práctico, donde surgen las críticas más severas contra usted. Esas críticas se basan en dos puntos: primero, se le acusa de haber perdido contacto con la realidad latinoamericana; segundo, lo acusan también de idealismo y reformismo. ¿Qué piensa usted de todo eso?

FREIRE: Inicialmente, me gustaría señalar que, en general, tomo en serio las críticas que me hacen, frente a las cuales no asumo la actitud de quien se siente atacado u ofendido. Naturalmente entre esas críticas hay algunas a las que no puedo prestar atención debido a su fragilidad. No veo, por ejemplo, cómo preocuparme cuando se me acusa de haber roto mi compromiso con América Latina por haber sido profesor visitante de la Universidad de Harvard… Me interesan, por el contrario, las críticas de fondo, las que se dirigen al contenido mismo de mi pensamiento pedagógico y político y que me denuncian como idealista, subjetivista, reformista. Ésas son críticas que se me vienen haciendo sobre todo en América Latina. Me parece, sin embargo, que quienes me califican así, basándose en momentos ingenuos de algunos trabajos míos —criticados hoy por mí también—, deberían obligarse a seguir los pasos que he dado. En realidad, en mis primeros estudios, al lado de ingenuidades hay también posiciones críticas. Por lo demás, no abrigo la ilusión ingenua y poco humilde de alcanzar la criticidad absoluta. Me parece que se impone a quienes me analizan descubrir cuál de los dos aspectos —el ingenuo o el crítico— está siendo destacado en el

desarrollo de mi práctica y de mi reflexión.

IDAC: A pesar de eso, nos parece que la acusación de idealismo tiene una base real, si tomamos en cuenta la experiencia histórica del movimiento de concientización de masas emprendido en el Brasil en los años 1962 y 1964. En ese tiempo, la politización extremadamente rápida de grandes capas populares, obtenida a través del programa de alfabetización, no fue suficiente para oponer una resistencia válida al golpe de estado militar que destruyó las esperanzas despertadas en los campesinos y subproletarios urbanos por esa toma de conciencia. Si estamos de acuerdo en que la toma de conciencia de una situación de opresión no basta para transformar esa realidad opresiva, habría sido necesario, en la experiencia brasileña, desarrollar desde el principio una política de organización de masas populares con una estrategia capaz de orientar su acción de transformación social y política.

FREIRE: En la medida en que, sobre todo en mis primeros trabajos teóricos, nunca o casi nunca hice referencia al carácter político de la educación, y dejé de lado el problema de las clases sociales y su lucha, abrí camino a numerosas interpretaciones y prácticas reaccionarias de la concientización, es decir, a distorsiones de lo que debe ser en realidad la concientización. Sin embargo, no siempre se me critica por haber sido poco claro en el análisis y en la fundamentación práctica de la concientización: por el contrario, muchas de esas críticas revelan la posición objetivista mecanicista, y por lo mismo antidialéctica, de quien las hace. En cuanto mecanicistas, al negar la realidad misma de la conciencia, niegan por lo tanto la concientización. Quede claro pues que, al tratar de superar mis constantes debilidades, no tengo por qué negar el papel de la concientización en el proceso revolucionario.

IDAC: Es verdad que muchas veces esas críticas han sido inspiradas por lo que usted llama posiciones mecanicistas y objetivistas. Sin embargo, ya Marx llamaba la atención sobre el hecho de que la

situación revolucionaria implica no sólo factores objetivos (la existencia de una realidad de opresión impuesta a clases o grupos sociales que se tornan la "negación viva" de ese sistema explotador), sino también factores subjetivos (la conciencia de esa realidad de opresión por parte de los oprimidos y su disposición a actuar para poner fin a ese estado de cosas).

FREIRE: Aquí rozamos uno de los problemas fundamentales que siempre han preocupado a la filosofía y, en especial, a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funde en el dualismo sujeto-objeto, negando así la unidad dialéctica que hay entre ellos, es incapaz de explicar en forma coherente esas relaciones. Al romper la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión dualista cae en la negación ya de la subjetividad, sometiéndola a los poderes de una conciencia que la crearía a su gusto, ya de la realidad de la conciencia, transformada así en mera copia de la objetividad. En la primera hipótesis, caemos en el error subjetivista o psicologista, expresión de un idealismo antidialéctico prehegeliano; en la segunda, nos afiliamos al objetivismo mecanicista, igualmente antidialéctico. En realidad, ni la conciencia es exclusivamente réplica de la realidad ni ésta es la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente por la comprensión de la unidad dialéctica en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como al error mecanicista, y entonces percibir el papel de la conciencia o del "cuerpo consciente" en la transformación de la realidad.

¿Cómo explicar, por ejemplo, en términos subjetivistas, la posición de los seres humanos, como individuos, generación o clase social frente a situaciones históricas dadas, en las cuales "entran", independientemente de su conciencia o de su voluntad? ¿Cómo explicar, por otro lado, el mismo problema desde un punto de vista mecanicista? Si la conciencia crease, arbitrariamente, la realidad, una generación o una clase social podría, rechazando la situación dada en que empieza a entrar, transformarla por medio de un mero gesto significador. Si en cambio la conciencia fuese sólo un reflejo

de la realidad, la situación dada sería eternamente la situación dada, "sujeto" determinante de sí misma, y los seres humanos no serían más que sus dóciles objetos. En otras palabras, la situación dada se transformaría a sí misma. Esto implicaría concebir la historia como una entidad mítica, exterior y superior a los seres humanos, que los gobernaría, también caprichosamente, desde afuera y desde arriba. Recuerdo ahora lo que dice Marx, en La sagrada familia:

"La historia no hace nada, no posee ninguna inmensa riqueza, no libra ninguna clase de lucha: quien hace todo esto, quien posee y lucha es el hombre mismo, el hombre real, vivo; no es la historia la que utiliza al hombre para alcanzar sus fines —como si se tratase de una persona aparte— porque la historia no es sino la actividad del hombre que persigue sus objetivos."

En verdad, al enfrentarnos a una determinada situación en la cual "entramos" independientemente de nuestra conciencia, tenemos en ella la condición concreta que nos desafía. La situación dada, como situación problemática, implica lo que en la Pedagogía del oprimido he llamado "inédito viable", es decir, la futuridad a construir. La concreción de lo "inédito viable", que exige la superación de la situación obstaculizante —condición concreta en que estamos independientemente de nuestra conciencia—, sólo se verifica, sin embargo, a través de la praxis. Esto significa, es preciso destacarlo, que los seres humanos no sobrepasan la situación concreta, la condición en que están, solamente por medio de su conciencia o de sus intenciones, por buenas que sean. La posibilidad que tenía de trascender los estrechos límites de una celda de un metro setenta de largo por sesenta centímetros de ancho, en la que me encontraba después del golpe militar brasileño del 1° de abril de 1964, no era suficiente, sin embargo, para modificar mi situación de encarcelado. Seguía dentro de la celda, sin libertad, por más que pudiera imaginar el mundo de afuera. Pero, por otro lado, la praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad. Es acción y reflexión. Mujeres y hombres son seres humanos porque se han hecho históricamente se res de la praxis y así se han vuelto capaces de, transformando el mundo, conferirle significado. Es que, como seres de la praxis y solamente en cuanto tales, al asumir una situación concreta en la que estamos, como condición desafiante,

somos capaces de modificar su significación por medio de nuestra acción. Por esto mismo es imposible la praxis verdadera en el vacío antidialéctico al cual conduce toda la dicotomía sujeto-objeto. Ésta es la razón por la cual el subjetivismo y el objetivismo mecanicista son siempre obstáculos al verdadero proceso revolucionario, sin importar los caminos que adopten en la práctica. En este sentido, tan pernicioso para la praxis revolucionaria es el subjetivismo que, agotándose en la mera denuncia verbal de las injusticias sociales, predica la transformación de las conciencias, dejando intactas las estructuras de la sociedad, como el mecanicismo que, voluntarista y despreciando el riguroso y permanente análisis científico de la realidad objetiva, se vuelve igualmente subjetivista al "operar" sobre una realidad inventada. Es precisamente ese objetivismo mecanicista el que descubre "idealismo" o "reformismo" en cualquier referencia al papel de la subjetividad en el proceso revolucionario. En el fondo, todas éstas son expresiones, aunque diferentes, de una misma fuente ideológica: la pequeñoburguesa.

IDAC: ¿Cree usted que la toma de conciencia de una situación de explotación puede darse en lo que usted llama un "contexto teórico", como los "círculos de cultura" de la experiencia brasileña, donde un grupo de campesinos analfabetos, al mismo tiempo que aprendían a leer un código lingüístico, descubrían la realidad socio-histórica, dándose cuenta de que su analfabetismo era apenas un aspecto de todo un proceso de dominación económico-social al que estaban sometidos? ¿O será que esa toma de conciencia, ese aprender a leer y escribir su propia realidad, sólo es posible en y por la práctica transformadora de esa realidad de opresión?

FREIRE: La respuesta a esta pregunta requiere algunas consideraciones preliminares. Empecemos por discutir, aunque sea rápidamente, qué viene a ser el "contexto teórico". Partamos de que ni el subjetivismo, por un lado, ni el objetivismo mecanicista, por el otro, son capaces de explicar en forma correcta este problema que, en el fondo, es el mismo al que nos referíamos anteriormente. Y no pueden porque, al dicotomizar el sujeto del objeto, dicotomizan, automáticamente, la práctica de la teoría que, de este modo, dejan

de constituirse como la unidad dialéctica de que hablábamos antes. Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. Del mismo modo, no hay contexto teórico "verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto concreto". En este contexto, donde se dan todos los hechos, nos encontramos envueltos por lo real, "empapados" por él, pero no necesariamente percibiendo la razón de ser de esos mismos hechos en forma crítica. En el "contexto teórico", "tomando distancia" de lo conconcreto, buscamos la razón de ser de los hechos. En otras palabras, procuramos superar la mera opinión que de ellos tenemos y que la toma de conciencia de los mismos nos proporciona, para llegar a un conocimiento cabal, cada vez más científico de ellos. En el "contexto concreto" somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto; en el "contexto teórico" asumimos el papel de sujetos conocedores de la relación sujeto-objeto que se da en el "contexto concreto" para, volviendo a éste, actuar mejor como sujetos en relación con el objeto.

Estos momentos constituyen la unidad —y no la separación— de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión. Sin embargo, como estos momentos no existen, en términos auténticos, a no ser como unidad y como proceso, cualquiera de ellos que, en determinado instante, sea el punto de partida, no sólo requiere al otro sino que lo contiene. Es por esto por lo que la reflexión sólo es legítima cuando nos remite siempre, como lo señala Sartre, a lo concreto, cuyos hechos busca esclarecer, tornando así posible nuestra acción más eficiente sobre ellos. Iluminando una acción ejercida o ejerciéndose, la reflexión verdadera esclarece, al mismo tiempo, la futura acción en la cual se prueba y que deberá darse, a su vez, a una nueva reflexión. Frente a todas estas consideraciones me parece claro que los campesinos analfabetos no necesitan contexto teórico —en nuestro caso el "círculo de cultura"— para realizar la toma de conciencia de su situación objetiva de oprimidos. Esa toma de conciencia se da en el "contexto concreto". Es a través de su experiencia cotidiana, con toda la dramaticidad que ella entraña, que toman conciencia de su condición de oprimidos. Pero lo que no siempre les da su toma de conciencia, hecha en inmersión en su cotidianidad, es la razón de ser de su propia condición de

oprimidos. Ésta es una de las tareas centrales que debemos realizar en el contexto teórico. Pero por otro lado, precisamente porque la conciencia no se transforma más que en la praxis, el contexto teórico no puede reducirse a un círculo de estudios "desinteresados". En este sentido el "círculo de cultura" debe encontrar caminos, que cada realidad local indicará, por los cuales se extienda en centro de acción política. Si no se da una transformación radical de las estructuras de la sociedad que explican la situación objetiva en que se encuentran los campesinos, ellos seguirán igual, explotados de la misma forma, por más que muchos de ellos hayan incluso alcanzado la razón de ser de su propia realidad. Es que un desvelamiento de la realidad que no esté orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad, bien definida y clara, no tiene sentido. Solamente así, en la unidad de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión, es posible superar el carácter alienante de la cotidianidad, como expresión de nuestra manera espontánea de movernos en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o se burocratiza. En ambas expresiones de la cotidianidad no alcanzamos un saber cabal de los hechos, de los que apenas nos damos cuenta. De ahí la necesidad que tenemos, por un lado, de ir más allá de la mera captación de la presencia de los hechos, buscando así no sólo la interdependencia que hay entre ellos sino también la que hay entre las parcialidades que constituyen la totalidad de cada uno y, por otro lado, la necesidad de establecer una vigilancia constante sobre nuestra propia actividad pensante.

Éste es, en último análisis, el movimiento dialéctico, que es imposible comprender tanto desde el ángulo del subjetivismo como desde el punto de vista del objetivismo mecanicista, y que se plantea como exigencia fundamental a quien pretenda conocer la realidad. Este movimiento implica, por un lado, que ese sujeto necesita un instrumento teórico para operar el conocimiento de la realidad y, por el otro, que debe reconocer la necesidad de reformularlo en función de los descubrimientos que logre hacer con su aplicación. Con esto quiero decir que los resultados de su acto de conocer deben constituirse como normas de juicio de su propio comportamiento cognoscitivo.

IDAC: Al parecer, usted postula el compromiso político del científico como condición misma de la validez científica de su saber. Da la impresión de que, para usted, una “ciencia apolítica” no sería sino un “falso saber”.

FREIRE: En efecto, todo investigador digno de ese nombre sabe muy bien que la tan propalada neutralidad de la ciencia, de la cual deriva la no menos propalada imparcialidad del científico, con su criminal indiferencia por el destino que pueda darse a los descubrimientos de su actividad científica, es uno de los mitos necesarios para las clases dominantes. De ahí que, vigilante y crítico, no confunda la preocupación por la verdad, que debe caracterizar a todo esfuerzo científico serio, con el mito de aquella neutralidad. Por otro lado, sin embargo, al tratar de conocer la realidad, el investigador crítico y vigilante no puede pretender “domesticarla” a sus objetivos. Lo que quiere es la verdad de la realidad, y no la sumisión de ésta a su verdad. Al mito de la neutralidad de la ciencia y de la imparcialidad del científico no puede responder con la mixtificación de la verdad, sino con su respeto por ella. Incluso porque en el momento en que se deje seducir por esa falsificación de la realidad ya no será crítico y la acción resultante de ese “conocimiento” falso no tendrá éxito. Cuanto más crítico y comprometido, más riguroso en relación con la verdad deberá ser el investigador, lo que no significa que su análisis alcance un perfil acabado o definitivo de la realidad social, entre otras razones por el hecho mismo de que ésta, para ser, tiene que estar siendo. Esta actitud vigilante caracteriza a todo investigador crítico, el que no se satisface con apariencias engañosas. Él sabe muy bien que el conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo. Por eso mismo no puede aceptar que el acto de conocer se agote en la simple narración de la realidad, ni tampoco, lo que sería peor, en la declaración de que lo que está siendo debe ser lo que debe ser. Por el contrario, quiere transformar la realidad para que lo que ahora está aconteciendo de cierta manera pase a ocurrir en forma diferente.

IDAC: Las masas populares consideradas a nivel de su “contexto concreto”, sin posibilidad de acceso a una visión crítica de ese contexto, ¿no estarían necesariamente condenadas a una opción reformista?

FREIRE: En la medida en que no se percibe la unidad dialéctica subjetividad-objetividad, no será posible entender algo tan obvio: que la forma de ser de las clases dominadas no puede ser comprendida por ellas mismas, más que en su relación dialéctica con las clases dominantes. De este modo, algunos toman la tendencia de las clases dominadas a las soluciones reformistas como una incapacidad natural suya. En realidad las clases dominadas se vuelven reformistas en relación con las clases dominantes en la situación concreta en que se hallan. Inmersas en la alienación de su cotidianidad, no alcanzan espontáneamente la conciencia de sí mismas, como “clase para sí”.

IDAC: ¿No se podría decir que ésa es precisamente la tarea del partido revolucionario?

FREIRE: Sin duda ésta es una de las tareas fundamentales del partido revolucionario: la de empeñarse en la búsqueda de la organización consciente de las clases oprimidas para que, superando el estado de “clase en sí”, se asuman como clase para sí.

Uno de los aspectos centrales de tal tarea es que las relaciones entre el partido revolucionario y las clases oprimidas no son relaciones entre un polo portador de una conciencia histórica y otro vacío de conciencia o portador de una “conciencia vacía”. Si fuese así, el papel del partido revolucionario sería el de “dar” conciencia a las clases dominadas, y “darles” conciencia sería llenar su conciencia con la conciencia de su clase. En realidad, sin embargo, las clases sociales dominadas no están vacías de conciencia, ni por otra parte su conciencia es un depósito vacío. Manipuladas por las clases dominantes en sus relaciones con ellas, perfiladas por ellas,

introyectando sus mitos, las clases dominadas reflejan a veces una conciencia que no les es propia. De ahí su tendencia reformista. Atravesadas por la ideología de las clases dominantes, sus aspiraciones, en gran parte, no corresponden a su ser auténtico: les son impuestas por aquéllas a través de los más variados medios de manipulación social. Todo esto desafía al partido revolucionario a encarnar su indiscutible papel pedagógico.

IDAC: Sin embargo, es preciso tener conciencia del hecho de que atribuir ese papel pedagógico al partido revolucionario conlleva, implícitamente, cierto riesgo de caer en la manipulación de las masas.

FREIRE: Es verdad que ese riesgo existe. Pero hay que destacar que la pedagogía de un partido revolucionario no puede ser la misma de los partidos reaccionarios. De ahí que sus métodos de acción deban ser otros también. Los partidos reaccionarios necesariamente tienen que evitar, por todos los medios, la constitución de la conciencia de clase entre los oprimidos. El partido revolucionario, por el contrario, tiene allí uno de sus quehaceres importantes.

Finalmente, me parece necesario afirmar que, al analizar el papel que puede caber al contexto teórico en la profundización de la toma de conciencia que se verifica en el contexto concreto, no quiero decir que el partido revolucionario deba crear, en cualquier situación histórica, contextos teóricos, como si fuesen “escuelas revolucionarias”, para después hacer la revolución. En realidad, jamás he hecho semejante afirmación. Lo que he dicho y repito ahora es que el partido revolucionario que se niega a aprender con las masas populares, rompiendo así la unidad dialéctica entre enseñar y aprender, ya no es revolucionario sino elitista. Olvida una advertencia fundamental de Marx en su tercera Tesis sobre Feuerbach: “El propio educador necesita ser educado.”

IDAC: Hablemos un poco, ahora, sobre esa palabra que se halla

indiscutiblemente ligada a usted, CONCIENTIZACIÓN, y que ha sido objeto de interpretaciones ambiguas o distorsionadas. Hay quienes se preguntan si las propias clases dominantes no pueden concientizar al pueblo. Muchos consideran que la concientización es como una especie de varita mágica, capaz de "curar" la injusticia social por la simple transformación de la conciencia de los hombres. Nos parece esencial que, una vez más, nos aclare esas mixtificaciones y nos restituya el verdadero sentido de la concientización.

FREIRE: Ante todo, quiero dejar claro que es imposible concebir la concientización en forma correcta, como si fuera un mero pasatiempo intelectual o la constitución de una racionalidad desgarrada de lo concreto. El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto, a la que ya hemos hecho referencia varias veces en esta entrevista, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso mismo, repitámoslo, no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción.

Por otro lado, en cuanto empeño desmixtificador, la concientización no puede ser efectuada por las clases sociales dominantes, que se hallan impedidas de hacerla por su propia condición de clases dominantes. La acción cultural que ellas necesariamente han de desarrollar es, por el contrario, la que, mixtificando la realidad de la conciencia, mixtifica la conciencia de la realidad. Sería una ingenuidad, como lo he afirmado siempre, esperar que las clases dominantes pongan en práctica o siquiera estimulen una forma de acción que ayude a las clases dominadas a asumirse como tales. Insistamos en que ésta es una tarea fundamental de la dirección revolucionaria, siempre que no se deje caer en la tentación pequeñoburguesa del objetivismo mecanicista. Es que para los mecanicistas las clases dominadas están ahí, como objetos, para ser liberadas por ellos en cuanto sujetos de la acción revolucionaria. El proceso de liberación es para ellos algo mecánico. De ahí su voluntarismo. De ahí su confianza mágica en la acción militar dicotomizada de la acción política. De ahí que les resulte más fácil

realizar mil acciones arriesgadas, incluso sin significación política, que conversar con un grupo de campesinos durante diez minutos…

Pero por otro lado, subrayémoslo también, la concientización no puede escapar, en forma aventurera, de los límites que la realidad histórica le impone. Esto es, el esfuerzo de concientización no es posible sin respeto por lo "viable histórico".

Quiero decir que no siempre la acción popular que puede derivar del desvelamiento de una situación dada concreta, pero sectorial, encarna la expresión política de lo "viable histórico".

En otras palabras: las masas populares pueden percibir las razones más inmediatas que explican un hecho particular, y sin embargo no captar, al mismo tiempo, las relaciones entre ese hecho particular y la totalidad de que forma parte, en la cual se encuentra lo "viable histórico". Así, la acción "A", adecuada al hecho "B", puede sin embargo ser inadecuada desde el punto de vista de la totalidad. Sería el caso, por ejemplo, de una acción que, siendo políticamente válida desde el punto de vista de las condiciones de determinada área local, no lo fuera, sin embargo, con respecto a las exigencias de la totalidad del país.

IDAC: Esa observación referente a la dificultad para captar la totalidad que contiene lo "viable histórico", y para organizar los diferentes elementos que lo constituyen, nos parece fundamental. En realidad, para asegurar su dominación, las clases dominantes tienen necesidad de dividir a los oprimidos, arrojándolos unos contra otros. Así, por ejemplo, en Estados Unidos, un mismo sistema represivo ha procurado lanzar a una minoría racial contra otra, al mismo tiempo que presenta las reivindicaciones del movimiento de liberación de las mujeres como contrarias a los intereses de la clase obrera blanca, y así por el estilo. Otro ejemplo de intento de división de los oprimidos se encuentra en Europa occidental, donde los gobiernos de los países capitalistas muchas veces estimulan la animosidad entre los obreros nacionales y los obreros inmigrantes, haciéndoles creer que uno es el adversario del otro, cuando evidentemente ambos son víctimas de un mismo sistema de explotación. ¿En qué medida, en su opinión, el proceso de

concientización puede contribuir a la toma de una auténtica "conciencia de clase" por parte de los oprimidos, que supere esas visiones parciales y fragmentarias de la realidad?

FREIRE: Empezaré por decir, una vez más, que por el hecho mismo de no poder ser una tarea atomizada, espontaneísta o paternalista, el trabajo de concientización exige de quien a él se dedica una clara percepción de las relaciones entre parcialidad y totalidad, táctica y estrategia, práctica y teoría. Ese trabajo exige además que la dirección tenga una visión igualmente clara de sí misma en sus relaciones con las masas populares. En esas relaciones, la dirección debe evitar caer, por un lado, en el liberalismo y la ausencia de organización y, por el otro, en el autoritarismo burocrático. En el primer caso, no sería capaz de encaminar el proceso revolucionario, que así se desmigajaría en acciones dispersas; en el segundo, ahogando la capacidad de acción consciente de las masas, las transformaría en simples objetos de su manipulación. En ambos casos la concientización resultaría imposible. Otra dimensión de este mismo problema crucial —el de las relaciones entre la dirección revolucionaria y las masas populares— es el papel que corresponde a aquélla en la superación por las masas populares del nivel de "conciencia de las necesidades de clase", en que pueden encontrarse espontáneamente, para alcanzar el de "conciencia de clase". El hiato dialéctico entre estos dos niveles constituye indiscutiblemente un serio desafío a la dirección revolucionaria. Ese hiato dialéctico es el "espacio" ideológico en que se encuentran las clases dominadas, en su experiencia histórica, entre el momento en que, en cuanto "clase en sí", no actúa de acuerdo con su ser, y el otro momento en que, asumiéndose como "clase para sí", perciben la tarea histórica que les es propia. Sólo así sus necesidades se definen como intereses de clase.

Tenemos aquí un problema indiscutible: por un lado, la conciencia de clase no se genera espontáneamente, fuera de la praxis revolucionaria; por otro, esa praxis implica una conciencia clara del papel histórico de la clase dominada. Marx subraya en La sagrada familia la acción consciente del proletariado en la abolición de sí mismo en cuanto clase, por la abolición de las condiciones objetivas

que lo constituyen.

En realidad, la conciencia de clase exige una práctica de clase que, a su vez, genera un conocimiento al servicio de los intereses de clase. Mientras la clase dominante, como tal, constituye y fortalece su conciencia de sí en el ejercicio del poder económico, político y sociocultural, con el cual se sobrepone a la clase dominada y le impone sus posiciones, ésta sólo puede alcanzar la conciencia de sí a través de la praxis revolucionaria. Por medio de ésta, la clase dominada se convierte en "clase para sí" y, actuando entonces de acuerdo con su ser, no sólo empieza a conocer de modo diferente lo que antes conocía, sino también empieza a conocer lo que antes no conocía. Es en este sentido que, no siendo la conciencia de clase un puro estado psicológico, ni la mera sensibilidad que tienen las clases para detectar lo que se opone a sus necesidades e intereses, implica siempre un conocimiento de clase. El conocimiento, sin embargo, no se transfiere, se crea a través de la acción sobre la realidad. La superación del hiato dialéctico mencionado, al exigir una pedagogía revolucionaria, exige también que las relaciones entre el partido revolucionario y la clase dominada se verifiquen de tal manera que el partido, en su papel de conciencia crítica de las masas populares, no les ponga obstáculos en el proceso de su "criticización".

IDAC: Podríamos concluir esta conversación abordando nuevamente el problema central de la organización del partido revolucionario y de la relación entre la vanguardia y las masas.

¿Cuáles son, en su opinión, los elementos esenciales de un proceso de educación política en una perspectiva auténticamente liberadora?

FREIRE: Creo que uno de los más serios problemas que puede enfrentar un partido revolucionario en la capacitación de sus cuadros de militantes está en cómo superar la distancia entre la opción revolucionaria verbalizada por los militantes y su práctica que no siempre es realmente revolucionaria. La ideología pequeñoburguesa que los ha "atravesado" en su condición de clase,

interfiere en lo que debería ser su práctica revolucionaria, que se torna así contradictoria con su expresión verbal. Es en este sentido que sus errores metodológicos son, en el fondo, de procedencia ideológica. Por ejemplo, en la medida en que "guardan" en sí el mito de la "incapacidad natural" de las masas populares, tienden a no creer en ellas, a rechazar el diálogo con ellas y sentirse exclusivamente como sus educadores. De ese modo no hacen otra cosa que caer en la dicotomía, típica de una sociedad de clases, entre enseñar y aprender, en que la clase dominante "enseña" y la clase dominada "aprende". Se niegan, en consecuencia, a aprender con el pueblo y se vuelven prescriptivos, depositarios de lo que creen ser su saber revolucionario. De ahí nuestra convicción de que el esfuerzo de clarificación en torno a qué es el proceso de ideologización deba constituirse como uno de los puntos de introducción a todo el seminario de captación de militantes, simultáneamente con el ejercicio de análisis dialéctico de la realidad. De este modo el seminario se convierte en una oportunidad en que los participantes, al ser desafiados a superar su visión ingenua y focalista de la realidad y sustituirla por otra crítica y totalizante, se van clarificando ideológicamente. Van percibiendo que el diálogo con el pueblo, en la acción cultural para la liberación, no es una formalidad sino un acto indispensable para el acto de conocer, si nuestra opción es realmente revolucionaria. Van percibiendo que no es viable la dicotomía entre la intención del militante, que es política, y los métodos, técnicas, procesos por los cuales se pone en práctica esa intención. La opción política del militante determina los caminos de su expresión. Tiene que haber diferencias radicales entre un militante de izquierda y un militante de derecha en el uso que hagan del mismo proyector de diapositivas. Muchos de los obstáculos para una acción político-revolucionaria correcta se encuentran en la contradicción entre la opción revolucionaria y el empleo de procedimientos que corresponden a la práctica de la dominación.

Si mi opción es revolucionaria, es imposible considerar al pueblo como objeto de mi acto liberador. Pero en el momento en que me niego, coherentemente, a tener en el pueblo la mera incidencia de mi acción revolucionaria, no puedo hacer de él tampoco el recipiente de mi "saber revolucionario".

Si mi opción, por el contrario, es reaccionaria, tengo que hacer del pueblo un puro instrumento de mi acción preservadora del statu quo, que apenas admitiría reformas. Y si estas dos opciones siempre se concretan históricamente, también históricamente se diferencian. Esto quiere decir que, si bien los medios de dominación y de liberación varían históricamente, no hay posibilidad histórica en que se identifiquen.

La acción político-revolucionaria no puede repetir la acción político-dominadora. Antagónicas en sus objetivos, también son antagónicas en sus métodos, igual que en el uso que hacen de las ayudas de que se sirven.

Consideraciones en torno al acto de estudiar

[1]

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta en quienes la reciben el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdido en los cajones de los escritorios.

Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo. Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola.

Esto es, precisamente, lo que la "educación bancaria"[2] no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los

estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda.

Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto.

Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domesticadamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja "invadir" por lo que afirma el autor; si se transforma en una "vasija" que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto se vuelva a él —en la medida en que se tiene de él una visión global— delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos centrales del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que puedan aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

b) Que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo.

Ésta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la

relación lector-libro, o lector-texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera, quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos “asaltan” con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama “fichas de ideas”.[3]

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del

condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad.

Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre.

Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

▪

1Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

2Sobre la “educación bancaria”, véase Paulo Freire, Pedagogía del oprimido , México, Siglo XXI, 1970.

3C. Wright Mills, The sociological imagination.

Los campesinos y sus libros de lectura

[1]

Transformar el mundo a través de su trabajo, “decir” el mundo, expresarlo y expresarse, es propio de los seres humanos.

La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad.

Es precisamente esto lo que no hace la educación que suelo calificar de “bancaria”, en que el educador sustituye la expresividad por la donación de expresiones que el educando debe ir “capitalizando”. Cuanto más eficientemente lo haga tanto mejor educando será considerado.

En la alfabetización de adultos, como en la posalfabetización, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresividad. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión.

Tal es el caso de la reforma agraria. Transformada la estructura del latifundio, de la cual resultó la del “asentamiento”,[2] no se puede dejar de esperar nuevas formas de expresión y de pensamiento-lenguaje.

En la estructura del “asentamiento”, palabras y expresiones que constituían constelaciones culturales e implicaban una comprensión del mundo, típica de la estructura latifundista, tienden a vaciarse de su antigua fuerza.[3]

“Patrón. Sí, patrón. ¿Qué puedo hacer si soy un campesino? Hable, que nosotros lo seguimos. Si el patrón lo dijo, es verdad. ¿Sabe con quién está hablando?”, etc., son algunas de esas palabras y expresiones incompatibles con la estructura del “asentamiento” en cuanto esa estructura se democratiza.

Ahora bien, si al lado de esas transformaciones se desarrolla una educación capaz de ayudar a la comprensión crítica de la transformación ocurrida —que ha alcanzado también a la manera de trabajar—, esa educación ayudará también a la instauración de un nuevo pensamiento-lenguaje.

Basta subrayar este aspecto de las relaciones entre pensamiento-lenguaje y estructura social para que la alfabetización de adultos y la posalfabetización adquieran un significado distinto.

Advertidos de esas relaciones, los educadores prestarán la mayor atención a la elección de las palabras generadoras, así como a la redacción de los textos de lectura, que deben tener en cuenta a los hombres y mujeres en su contexto de transformación. No pueden ser meras narraciones de la nueva realidad, ni tampoco revestirse de sentido paternalista.

Su contenido, su forma, su extensión, su complejidad creciente deben ser seriamente considerados en el momento de su elaboración.

Su objetivo no es hacer la descripción de algo a ser memorizado. Por el contrario, es problematizar situaciones. Es necesario que los textos sean en sí un desafío, y como tal sean tomados por los educandos y por el educador para que, dialógicamente, penetren en su comprensión. De ahí que jamás deban convertirse en “canciones de cuna”, pues en lugar de despertar la conciencia crítica, la adormecen. Las “clases de lectura”, en lugar de seguir la rutina normal que las caracteriza, deben ser verdaderos seminarios de lectura. Habrá siempre oportunidades, en esos seminarios, para establecer las relaciones entre el trozo de texto en discusión y diversos aspectos de la realidad del “asentamiento”.

Una palabra, una afirmación contenida en el texto que se analiza, pueden viabilizar la discusión en torno a la producción del

“asentamiento”, de una técnica más adecuada a las nuevas condiciones, a propósito de un problema de salud, en torno a la necesidad de una permanente formación para responder a nuevos desafíos.

Todo esto implica no sólo una rigurosa capacitación de los educadores de base, sino también una permanente evaluación de su trabajo.

Evaluación y no inspección. En ésta, serían meros objetos de la vigilancia del equipo central. En aquélla, son tan sujetos como el equipo central del acto de, tomando distancia del trabajo en realización, hacer su crítica.

Entendida así, la evaluación no es el acto por el cual A evalúa a B. Es el acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos encontrados o los errores y equívocos por ventura cometidos. De ahí su carácter dialógico.

“Tomando distancia” de la acción realizada o en realización, los evaluadores la examinan. De esa manera, muchas cosas que antes (durante el tiempo de la acción) no se percibían, ahora aparecen en forma destacada ante los evaluadores.

En este sentido, en lugar de ser un instrumento de fiscalización, la evaluación es la problematización de la propia acción.

Es preciso que los miembros del equipo central se convenzan, humildemente, de que tienen mucho que aprender de los educadores que se encuentran directamente ligados a las bases populares, así como éstos de las bases.

Sin esta humildad, el equipo central jamás admitiría ninguna inadecuación entre su visión de la realidad y la realidad misma. Así, si algo no anda bien, la causa debe estar en la incapacidad de los educadores de base, nunca en la insuficiencia teórica del equipo central. Seguro de poseer la verdad, decreta su propia infalibilidad. De ahí que, en esa certeza, evaluar para él sea inspeccionar.

Así, cuanto más burocrático sea un equipo central, no sólo desde el punto de vista administrativo sino sobre todo mental, más estrecho

e inspector será. Por el contrario, cuanto más abierto y dispuesto a la creatividad, más antidogmático, más evaluador será, en el sentido descrito aquí.

Además de esos textos elaborados por el equipo central, es absolutamente indispensable el aprovechamiento de los textos redactados por los campesinos. Poco a poco éstos deben ir multiplicándose, lo que no significa que el equipo central deba detener su esfuerzo de redacción o de aprovechamiento de algún texto redactado por él mismo (por un especialista, por ejemplo, en el campo de la economía rural, o de la salud, etc.), cuando sea necesario.

En este sentido, los educadores deben aprovechar toda oportunidad para estimular a los campesinos a que expongan sus observaciones, sus dudas, sus críticas.

Durante la discusión de una situación problemática —codificación — los educadores deben solicitar a los campesinos que redacten, primero en el pizarrón, después en una hoja de papel, sus observaciones: una simple frase, no importa.

Esos dos momentos de redacción tienen objetivos muy distintos. El primero tiene la finalidad de proponer al grupo la discusión del contenido del texto redactado por uno de sus compañeros. En la medida en que la experiencia se va afirmando, es importante que la coordinación de la discusión en torno a la comprensión del texto corresponda al autor del texto mismo.

El segundo momento, en el cual el educando redacta un pequeño texto en una hoja de papel, tiene por finalidad su aprovechamiento posterior en una especie de antología de textos de campesinos que será organizada por el equipo central, con la participación de algunos educadores de base y también de algunos campesinos. Antología no sólo de textos de los participantes en el centro de educación de un “asentamiento”, sino de los participantes del centro de cada “asentamiento” de una zona.

Seleccionados los textos y clasificados en función de su temática, el equipo central redactará comentarios de forma simple, de carácter problematizador, a propósito de cada uno.

Otra manera de recoger el discurso campesino, convirtiéndolo en textos de lectura, sería grabar las discusiones en los centros de educación o en los círculos culturales.

Pensemos, por ejemplo, en un área en que haya tres o cuatro "asentamientos", en cada uno de los cuales existan n círculos de cultura funcionando todavía en la etapa de alfabetización.

Como sabemos, la codificación que los campesinos tienen ante sí no es una simple ayuda de que el educador se sirve para "dar" una clase mejor. La codificación, por el contrario, es un objeto de conocimiento que, mediatizando educador y educandos, se da para su desvelamiento.

Representando un aspecto de la realidad concreta de los campesinos, la codificación tiene escrita en sí la palabra generadora a ella referida, o a alguno de sus elementos.

Al descodificar la codificación, con la participación del educador, los campesinos analizan su realidad y expresan, en su discurso, los niveles de percepción de sí mismos en sus relaciones con la objetividad. Revelan los condicionamientos ideológicos a que han estado sometidos en su experiencia en la "cultura del silencio", en las estructuras del latifundio.

La práctica nos ha demostrado, a todos los que hemos participado en trabajos como ése, la importancia y la riqueza del discurso de los alfabetizandos, al analizar su realidad representada en la codificación. Importancia y riqueza desde cualquier ángulo que las encaremos: ya sea el de la forma o el del contenido, que implica el análisis lingüístico, que a su vez se prolonga en el análisis ideológico y político.

La existencia de este material abre al equipo central una serie de posibilidades que no es posible despreciar. Las sugerencias que haré en torno a esas posibilidades desafiarán seguramente al equipo central a percibir otras que hayan pasado desapercibidas para mí.

Un primer empleo de ese material, aun antes de transcribir los debates en torno a las codificaciones, podría ser el de la realización de seminarios de evaluación en que los educadores de un área,

escuchando las grabaciones, discutirían entre sí, con representantes del equipo central, su procedimiento durante el proceso de descodificación. En ese momento, en el contexto del seminario de evaluación, los educadores estarían tomando distancia de su práctica anterior, percibiendo así sus aciertos y sus errores. En la misma línea de estos seminarios de evaluación sería fundamental que los educadores que están trabajando en el área "A" escuchen las grabaciones de los debates realizados en los círculos de cultura del área "B" y viceversa.

Ese empeño ayudaría a alfabetizandos y alfabetizadores a ir superando lo que suelo llamar una visión focalista de la realidad, para ir ganando la comprensión de la totalidad.

Me parece igualmente indispensable que el equipo central motive a los especialistas —agrónomos, técnicos agrícolas, educadoras domésticas, sanitaristas, cooperativistas, veterinarios— participantes en las diferentes actividades del "asentamiento", para que, en seminarios también, analicen el discurso de los campesinos en que, repitámoslo, expresan el modo como se ven en sus relaciones con el mundo.

Es preciso que esos técnicos superen la visión deformada de la especialidad, la que transforma la especialización en especialismo, esclavizándolos a una visión estrecha de los problemas.

Agrónomos, técnicos agrícolas, sanitaristas, cooperativistas, alfabetizadores, todos tenemos mucho que aprender de los campesinos y, si nos negamos a hacerlo, nada podremos enseñarles a ellos.

Tratar de comprender el discurso campesino será un paso decisivo en la superación de aquella percepción estrecha de los problemas a que he hecho referencia más arriba.

Otra posibilidad de aprovechamiento de la grabación de las descodificaciones podría ser la de, discutiéndolas con los propios campesinos, motivarlos para que hagan montajes de dramatizaciones en torno de hechos vividos por ellos y por ellos narrados en sus debates.

La palabra lucha, por ejemplo, ha suscitado en varios círculos de cultura de distintos “asentamientos” discusiones muy vivas en que los campesinos hablan de lo que significó para ellos la conquista de un “fundo”, la lucha por obtener su derecho a la tierra. Son discusiones en que cuentan un poco de su historia, que no se encuentra en los compendios convencionales.

Dramatizar esos hechos es no sólo una forma de estimular la expresividad de los campesinos sino también de desarrollar su conciencia política.

Por otro lado, en el momento en que esas grabaciones alcanzaran a cubrir todas las áreas de reforma agraria del país, podemos imaginar el alcance político-pedagógico que el intercambio del discurso campesino podría tener. Ese intercambio podría ser estimulado además a través del programa radiofónico responsabilidad del Instituto el Desarrollo Agropecuario que podría comenzar a transmitir algunos de los debates grabados, seguidos por comentarios, en lenguaje sencillo, hechos por el equipo central.

Hay algo más que el análisis de ese discurso puede proporcionar: el reconocimiento de una serie de preocupaciones de las comunidades campesinas que, en último análisis, revelan una temática que debe ser tratada en forma interdisciplinaria, y en la cual se podría basar la organización del contenido programático de la postalfabetización.

¿Por qué, al pensar en lo que debe venir después de la alfabetización, se piensa siempre en el programa de la escuela primaria, en su seriación tradicional? Es como si la alfabetización de adultos, más rápida o menos rápida, fuera un “tratamiento” necesario que se les aplicase para que después atravesasen la monotonía de la escuela primaria convencional.

Una alfabetización de adultos que rompe con los esquemas tradicionales no puede, por eso mismo, prolongarse en una posalfabetización que la niegue.

Tan ligada al esfuerzo de producción como a la alfabetización, la posalfabetización en los “asentamientos” debe ser, igual que la alfabetización, un acto de conocimiento y no de transferencia de

conocimiento. Su contenido programático, partiendo de la realidad concreta de los campesinos, debe ofrecerles la posibilidad de ir superando el conocimiento a nivel preponderantemente "sensible" de las cosas y de los hechos, para llegar a la "razón de ser" de los mismos.

De ahí que, apoyada en la práctica de los campesinos, la posalfabetización en los "asentamientos" deba ofrecerles, a niveles que se van ampliando, un conocimiento cada vez más científico de su quehacer y de su realidad.

El análisis de las descodificaciones grabadas proporciona la captación de temas básicos, susceptibles de ser desdoblados en unidades de aprendizaje en los más variados campos. En el de la agricultura, en el de la salud, en el de las matemáticas, en el de la ecología, en el de la geografía, en el de la historia, en el de la economía, etc. Lo importante es que todos esos estudios se hagan siempre en función de la realidad concreta de los campesinos y de su práctica en ella.

Finalmente, transcritas las grabaciones de las descodificaciones, el equipo central, asesorado por educadores de base y dirigentes campesinos, organizaría libros de texto, las antologías campesinas. Libros que podrían aumentarse con uno u otro texto redactado por el equipo, como lo sugerimos en la primera parte de este trabajo.

Del mismo modo que las grabaciones, los libros serían objeto de intercambio entre las áreas.

Al estudiar en su propio texto o en el texto de compañeros de otra área, los campesinos estarían estudiando el discurso surgido de la descodificación de una temática.

Al discutir y no sólo leer el discurso anterior, harían la crítica de ese discurso, con uno nuevo, que también sería grabado. El discurso sobre el discurso anterior, que da como resultado un conocimiento del conocimiento anterior, daría lugar a un nuevo libro, un segundo libro de lectura, cada vez más rico, más crítico, más plural en su temática.

De esta manera se intentaría un esfuerzo serio en el sentido del

desarrollo de la expresividad de los campesinos que se irían insertando críticamente en la realidad del “asentamiento”. Inserción crítica por medio de la cual irían ganando más rápidamente la clara comprensión de que a la nueva estructura del “asentamiento” corresponde un nuevo pensamiento-lenguaje.

■

1Este texto, escrito en 1968 en Santiago de Chile, como otros que forman parte de este volumen, fue escrito para un seminario realizado por uno de los equipos centrales que coordinaban trabajos de alfabetización de adultos en áreas rurales de Chile.

2“El asentamiento es una sociedad de explotación que se hace con el estado, que es el dueño de la tierra expropiada, y los campesinos que ahí viven. El estado aporta la tierra, el crédito y la ayuda técnica, y los campesinos su fuerza de trabajo. Manteniendo la gran unidad que representaba el fundo, se trata de hacer aquí una explotación colectiva, que sea lo más eficiente posible…” Jacques Chonchol, “La política agraria del gobierno popular”, en La vía chilena al socialismo, México, Siglo XXI, 1973, p. 106. Debe recordarse que el “asentamiento” prefigurado aquí apareció con la Ley de Reforma Agraria del gobierno de Frei. [E.]

3Analizando las transformaciones del lenguaje en sociedades en proceso de democratización, dice Barbu: “Viejas palabras reciben significaciones nuevas y se acuñan nuevas palabras para significar viejas cosas.”

Zevedei Barbu, Democracy and dictatorship: their psychology and patterns of life, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1956.

El proceso de alfabetización política: una introducción

[1]

Cuando acepté escribir este artículo para Lutherische Monatshefte, tomé su tema como un desafío.

El hecho mismo de haberlo reconocido como tal me obligó a asumir frente a él una actitud crítica y no ingenua.

Esa actitud crítica, en sí misma, implica la penetración en la "intimidad" misma del tema, en el sentido de desvelarlo cada vez más. Así, este artículo, al ser la respuesta que procuro dar al desafío, se convierte en otro desafío a sus posibles lectores. Es que mi actitud crítica frente al tema me compromete en un acto de conocimiento y éste exige, no sólo un objeto cognoscible, sino también otro sujeto conocedor, como yo.

Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un "yo pienso", sino un "nosotros pensamos". No es el "yo pienso" lo que constituye el "nosotros pensamos", sino por el contrario es el "nosotros pensamos" lo que me permite pensar.

En la situación gnoseológica, el objeto de conocimiento no es el término del conocimiento de los sujetos conocedores sino su mediación.

El tema que tengo ante mí, como núcleo de mi reflexión, no puede ser el término de mi acto de conocer porque es y debe ser el objeto que establece las relaciones cognoscentes entre yo y los probables lectores del artículo, como sujetos, también, de conocimiento.

De esta forma, quisiera realmente invitarlos a asumir ese papel, negándose así a transformarse en meros recipientes de mi análisis.

Esto significa que, al escribir, no puedo ser un simple narrador de algo que considero como un hecho dado, sino que por el contrario tengo que ser una mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente en búsqueda, admitiéndome como si estuviese con los lectores, quienes a su vez deben recrear el esfuerzo de mi búsqueda.

La única diferencia entre los lectores y yo, con relación al tema mismo, es que, mientras que yo estoy frente a él, comprometido con su clarificación y fijando cada vez más mi curiosidad sobre él, los lectores estarán, por un lado, también frente a él pero, por otro, frente a mi comprensión de él, que expreso en mi artículo.

En efecto, leer, como un acto de estudiar, no es un simple pasatiempo, sino una tarea seria, en que los lectores procuran clarificar las dimensiones opacas de su estudio.

De este modo, leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura. Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de "comer". Desde el punto de vista de esa falsa concepción que podríamos llamar, con Sartre, "concepción nutricionista del conocimiento",[2] quienes leen y estudian deben hacerlo para llegar a ser "intelectualmente gordos". De ahí el uso de expresiones como "hambre de conocimiento", "sed de saber", tener o no "apetito de saber".

Es la misma falsa concepción que se encuentra iluminando la práctica educacional como un acto de transferencia de conocimiento. En esa práctica, es como si los educadores fuesen los poseedores del conocimiento, mientras que los educandos serían "vasijas vacías" que deben llenarse con los depósitos de los educadores. De esa manera, los educandos no tienen por qué preguntar ni cuestionar, puesto que su actitud no puede ser otra que la de recibir pasivamente el conocimiento que los educadores depositan en ellos.

Si el conocimiento fuese algo estático y la conciencia algo vacío, que ocupara determinado espacio en el cuerpo, esa práctica educacional sería la correcta. Pero no es ése el caso. El conocimiento no es esa cosa hecha y acabada y la conciencia es "intencionalidad" hacia el mundo.

En el nivel humano, el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad. Como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que lo transforman, obrando y pensando, lo que les permite conocer a nivel reflexivo. Precisamente por causa de eso podemos tomar nuestra propia presencia en el mundo como objeto de nuestro análisis crítico. De ahí que, volviéndonos sobre las experiencias anteriores, podamos conocer el conocimiento que tuvimos en ellas.

Cuanto más capaces seamos de descubrir la razón de ser de por qué somos como estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podamos tener de ella.

Esto es precisamente lo que habremos de hacer —los lectores y yo— en relación con el tema de este artículo.

En el momento en que lo escribo, tanto como en el momento en que los lectores lean lo que estoy escribiendo ahora, tenemos que ejercer aquel análisis crítico antes mencionado. Es decir, tenemos que tener, como objeto de nuestra reflexión, nuestras experiencias o las experiencias de otros sujetos en el campo que estamos tratando de entender mejor. Así nos será posible, en diferentes momentos, y no necesariamente al mismo nivel, empezar a percibir la comprensión real del contexto lingüístico: “el proceso de la ‘alfabetización’ política”, en que el sustantivo alfabetización aparece metafóricamente. Considerando la presencia de esa metáfora, me parece que la mejor manera de comenzar nuestro análisis sería estudiar, aunque sea rápidamente, el proceso de la alfabetización de adultos, desde el punto de vista lingüístico —que por lo demás también es político— sobre el cual se basa la metáfora.

Esto implica, metodológicamente, algunas consideraciones en torno a las diferentes prácticas en el campo de la alfabetización de adultos, que a su vez implican diferentes maneras de entender a los analfabetos.

Las prácticas antagónicas que reflejan esas formas de percibir a los analfabetos son, por un lado, las que suelo llamar “domesticadoras”, y por el otro, la libertadora.[3]

Después de discutir la primera de estas prácticas, en algunas de sus principales características, a la luz de mi experiencia en América Latina, discutiré cómo veo la segunda.

La primera, como práctica "domesticadora", no importa que los educadores tengan conciencia de ello o no, tiene como connotación central la dimensión manipuladora en las relaciones entre educadores y educandos, en que obviamente los segundos son los objetos pasivos de la acción de los primeros. De ese modo los alfabetizandos, como seres pasivos, deben ser "llenados" por las palabras de los educadores, en lugar de ser invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje. Las palabras generadoras escogidas por los educadores, dentro de su marco cultural de referencia, son presentadas a los alfabetizandos como si fueran algo separado de la vida. Como si lenguaje-pensamiento fuese posible sin realidad. Por otro lado, en esa práctica educacional, las estructuras sociales nunca se discuten como un problema que hay que desnudar: por el contrario, son mitologizadas por medio de diferentes formas de acción que refuerzan la "conciencia falsa" de los alfabetizandos.

De cualquier manera, al hacer la crítica de esa práctica, pienso que es necesario aclarar que el educador burgués consciente —no importa si es profesor primario, secundario o universitario o si trabaja en el sector de la educación de adultos— no puede hacer otra cosa que comprometerse en una forma de acción de ese tipo.

Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.

Una comprobación de ese tipo demuestra la imposibilidad de una educación neutra. Para la conciencia ingenua, sin embargo, una afirmación como ésa puede ser interpretada como si yo estuviera diciendo que, no siendo neutra, la educación debe ser (o es siempre) la práctica a través de la cual los educadores no respetan la expresividad de los educandos.

Esto es precisamente lo que caracteriza la educación "domesticadora", pero no la de carácter liberador. En esta última,

por el contrario, la educación es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica. Así, en cuanto aquélla procura estimular la "conciencia falsa" de los educandos, para que resulte más fácil su adaptación a la realidad, la segunda no puede ser un esfuerzo por el cual el educador impone la libertad a los educandos.

Es que, mientras que en la educación domesticadora existe una dicotomía necesaria entre los que manipulan y los que son manipulados, en la educación para la liberación no hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. En este proceso no puede haber dicotomía entre los polos.

Así, el primer proceso es, en sí, prescriptivo; el segundo, dialógico.

Por esto, la educación para la "domesticación" es un acto de transferencia de "conocimiento", mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad.

De esta manera, el proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como "vasijas vacías", meros recipientes de las palabras del educador.

Desde este punto de vista, además, los alfabetizandos no son seres marginales que necesitan ser recuperados o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender a leer historias alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella.

Si empezamos a considerar ahora el problema de la "alfabetización" política, parece que nuestro punto de partida debe ser el análisis de qué es el "analfabeto" político.

Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el "analfabeto" político —no importa si sabe leer y escribir o no— es aquel o aquella que tiene

una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo.[4]

Una de sus tendencias es a huir de la realidad concreta —una forma de negarla— perdiéndose en visiones abstractas del mundo.

De cualquier manera, no le es posible escapar de la realidad en la cual continúa, aunque sin asumir críticamente su presencia en ella.

Si es un científico, trata de "esconderse" en lo que considera la neutralidad de su actividad científica, indiferente al uso que se haga de sus descubrimientos, sin interesarse ni siquiera por pensar al servicio de quién trabaja. Casi siempre, cuando se le interroga sobre ello, responde vagamente que está al servicio de los intereses de la humanidad.

Si es un religioso, establece la imposible separación entre mundanidad y trascendencia.

Si opera en el campo de las ciencias sociales, trata la sociedad, en cuanto objeto de su estudio, como si no formara parte de ella. En su decantada imparcialidad, se aproxima a la realidad en estudio con "guantes" y "máscaras" para no contagiar ni contagiarse…

Su concepción de la historia es mecanicista y fatalista. La historia es lo que fue y no lo que está siendo y en lo cual se gesta lo que está por venir. El presente es algo que debe ser normalizado y el futuro, la repetición del presente, lo que significa el mantenimiento del statu quo.

A veces, sin embargo, el "analfabeto" político percibe el futuro, no como repetición del presente sino como algo preestablecido, predeterminado. Son ésas visiones domesticadoras del futuro. La primera domestica el futuro reduciéndolo al presente, que debe ser repetido; la segunda lo reduce a algo inexorable. Ambas niegan a los seres humanos como seres de la praxis y, al hacerlo, niegan también la historia. Ambas padecen de falta de esperanza.

El "analfabeto" político, experimentando un sentimiento de impotencia frente a la irracionalidad de una realidad alienante y

todopoderosa, procura refugiarse en la falsa seguridad del objetivismo. A veces, en lugar de ese refugio, se dedica enteramente a prácticas activistas. Tal vez se podría comparar al "analfabeto" político, entregado a esas prácticas, con el otro analfabeto, el que leyendo mecánicamente un texto, no percibe sin embargo lo que lee.

En ninguno de esos casos puede comprender a los seres humanos como presencias en el mundo, como seres de la praxis, es decir, de la acción y la reflexión sobre el mundo.

La dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad de un conocimiento exento de condicionamiento histórico-sociológico, el papel de la filosofía como explicación del mundo e instrumento para su aceptación, la educación como pura exposición de hechos, como transferencia de valores abstractos, de la herencia de un saber casto, todo eso son creencias que la conciencia ingenua del "analfabeto" político siempre proclama.

Para una conciencia de ese tipo es difícil entender la verdadera imposibilidad de teoría sin práctica, de pensamiento sin acción transformadora sobre el mundo, saber por saber, teoría que solamente explique la realidad y la educación neutra.

Por otro lado, cuanto más refinada es la conciencia ingenua del "analfabeto" político, tanto más refractario se hace a la comprensión crítica de la realidad.

En la primera parte de este artículo, dediqué algún tiempo a analizar el proceso de alfabetización para la domesticación.

Quisiera ahora discutir, también en líneas generales, algunos aspectos de lo que pienso que debe ser la educación desde un punto de vista crítico. Aquella en que, por la desmitologización de la realidad, se ayuden educadores y educandos en la superación del "analfabetismo" político.

De vez en cuando haré referencias a ángulos analizados anteriormente. Espero con todo que esos retornos, en lugar de irritar a mis lectores, nos ayuden a ellos y a mí en la mejor clarificación de nuestro tema común.

Empezaré afirmando o reafirmando que, si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el "analfabetismo" político.

Tenemos que superar ese tipo de educación —si nuestra opción es realmente revolucionaria— y reemplazarla por otra, en que conocer y transformar la realidad sean exigencias recíprocas.[5]

Hay un punto de fundamental importancia que es preciso subrayar en la superación de la práctica educativa domesticadora y su remplazo por la liberadora. Me refiero a la imposibilidad de una praxis verdaderamente liberadora si el educador sigue el modelo del "domesticador".

Mientras que éste es siempre el educador de los educandos, el educador para la liberación tiene que "morir" como educador exclusivo de los educandos a fin de renacer, en el proceso, como educador-educando de los educandos. Por otro lado, tiene que proponer a los educandos que también "mueran" como exclusivos educandos del educador a fin de que renazcan como educandos-educadores del educador-educando.

Sin esa "muerte" mutua y sin ese mutuo "renacimiento", la educación para la liberación es imposible.

Esto no significa, obviamente, que el educador desaparezca como si fuera una presencia innecesaria. Al rechazar la manipulación, jamás acepté el espontaneísmo.

La educación, ya sea como instrumento de reproducción de la ideología dominante o como método de acción transformadora revolucionaria, exige siempre esa presencia. Hay, sin embargo, una diferencia radical entre las dos formas de estar presente y de ser una presencia. Freinet, para hablar solamente de uno de los grandes pedagogos contemporáneos inscritos en la perspectiva liberadora, jamás dejó de estar presente, pero tampoco exacerbó nunca su presencia al punto de transformar la presencia de los educandos en sombra de la suya.

Se impone, realmente, al educador de esa línea estar alerta al hecho

de que, en el momento mismo en que se inicia el proceso, está preparándose para "morir" como exclusivo educador del educando. No puede ser un educador para la liberación si no hace más que sustituir el contenido de la práctica burguesa por otro, manteniendo sin embargo la forma de aquella práctica.

En el fondo, tienen que vivir la significación profunda de la Pascua.

Por esta razón, uno de los equívocos trágicos de algunas sociedades socialistas, del que por lo menos Cuba y China son excepciones, está en que no han sido capaces, en términos profundos, de superar el carácter "domesticador" de la educación burguesa, a cuya herencia se suma la del estalinismo.

Así, casi siempre, la educación socialista se confunde con la reducción del pensamiento marxista —un pensamiento que, en sí mismo, no puede ser "enjaulado"— a tabletas que es preciso "digerir".

De esta manera, sus educadores caen en la misma práctica "nutricional" que caracteriza a la educación domesticadora.

Perpetuando la escuela como instrumento de control social, dicotomizando enseñar y aprender, olvidan la advertencia fundamental de Marx en su tercera Tesis sobre Feuerbach: "el propio educador necesita ser educado".

De este modo, estimulan el "analfabetismo" político, a través de una educación que, en contradicción con los verdaderos objetivos socialistas, desdialectiza el pensamiento.

La persistencia de la ideología burguesa, en algunos de sus aspectos, se expresa en una extraña especie de idealismo según el cual, alcanzada la transformación de la sociedad burguesa, automáticamente se crea un "nuevo mundo".

En realidad, sin embargo, ese mundo nuevo no surge así. Es creado en el proceso revolucionario que, debiendo ser permanente, no se agota con la llegada de la revolución al poder. La creación de ese mundo nuevo que jamás debe ser "sacralizado" exige la participación consciente de las grandes masas populares, la

superación de la dicotomía trabajo manual-trabajo intelectual y una forma de educación que no repita la burguesa.

Éste es uno de los grandes méritos de la revolución cultural china: el de rechazar toda concepción estática, antidialéctica, inmovilista de la historia. De ahí la permanente movilización del pueblo, en el sentido de crear y recrear su sociedad conscientemente. Ser consciente, en China, no es un slogan ni una frase hecha: ser consciente es la forma radical de ser de los seres humanos.

Hay algo, sin embargo, en lo que debo insistir para evitar posibles incomprensiones en las que quizá me haya estado metiendo desde el comienzo de este artículo.

Me refiero, precisamente, al papel de la conciencia en la práctica liberadora.

Empezaré por decir que, en una posición dialéctica, no me es posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo. Cuando lo hacemos, caemos o en las ilusiones del idealismo o en los errores del mecanicismo.[6]

Así, la palabra "concientización", con la que, en general, me refiero al proceso por el cual los seres humanos se insertan críticamente en la acción transformadora, no debe ser entendida como una manifestación idealista.

Si nuestra visión es dialéctica, ni subjetivista por un lado ni mecanicista por el otro, no podemos, en el proceso de la concientización, atribuirle a la conciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad. Pero tampoco podemos reducir la conciencia a un mero reflejo de la realidad.

En la concientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como un "mundo dado", sino como un mundo "dándose" dialécticamente.

De esta manera, la concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo como objeto de nuestra reflexión crítica.[7]

Sé muy bien que la concientización, por cuanto implica esa reflexión crítica sobre la realidad como algo dándose, y también el anuncio de otra realidad, no puede prescindir de la acción transformadora sin la cual el anuncio no se concreta.

Se muy bien que la simple superación de la percepción ingenua de la realidad, remplazada por una percepción crítica, no es bastante para que las clases oprimidas se liberen. Para eso necesitan organizarse revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad. Esa organización exige, sin embargo, una acción consciente que implica la clarificación de lo que se encuentra opaco en la "visión de fondo de la conciencia".

Es por eso mismo que la creación de la nueva realidad, anunciada en la crítica revolucionaria de la antigua, no agota el proceso de concientización: éste es tan permanente como la revolución verdadera.

Si los seres humanos, como seres transformadores, quedan "adheridos" a la nueva realidad, resultante de su acción, serán sumergidos en una nueva "oscuridad".

La concientización que ocurre como proceso en un momento dado debe continuar en el que sigue, en que la realidad transformada asume un nuevo perfil.

▪

1Escrito en Ginebra, 1970.

2Jean-Paul Sartre, Situations I, París, Librairie Gallimard, 1959.

3Esto sin embargo no significa que el simple hecho de desarrollar una práctica de ese tipo sea suficiente para liberar a las clases oprimidas. Significa que esa práctica ayuda a la liberación en la medida en que contribuye a que los alfabetizandos comprendan su

realidad en términos críticos.

4En este sentido, muchos analfabetos y semianalfabetos, desde el punto de vista lingüístico, son, sin embargo, políticamente "instruidos", mucho más que ciertos letrados instruidos. Y en esto no hay ninguna razón para asustarse. La práctica política de aquéllos, su experiencia en los conflictos —en el fondo la verdadera comadrona de la conciencia— les enseña lo que los últimos no aprenden o no consiguen aprender en sus libros.

5No me parece necesario recalcar que una educación de ese tipo no puede ser puesta en práctica por las clases dominantes. Lo lamentable, sin embargo, es que no lo sea en una sociedad que ha hecho la revolución o que no sea experimentada por los movimientos revolucionarios, en su esfuerzo de organización de las clases dominadas.

6"Hay dos maneras de caer en el idealismo: la primera consiste en disolver lo real en subjetividad; la otra en negar toda subjetividad real en interés de la objetividad." Jean-Paul Sartre, Search for a method, Nueva York, Vintage Books, 1968, p. 33.

7Sobre este punto véase Karel Kosik, Dialéctica do concreto, Río de Janeiro, Editora Paz e Terra.

Algunas notas sobre concientización

[1]

El propio título que el departamento de educación del Consejo Mundial de Iglesias ha dado a este seminario: “An invitation to conscientization and deschooling: a continuing conversation”, lo define como un encuentro informal y sencillo. En verdad, estamos aquí para retomar un diálogo comenzado hace mucho tiempo. Con algunos, directamente; con otros, indirectamente. En cualquiera de los casos, a través de la mediación de nuestros escritos. Pero, en la medida misma en que éste es un encuentro dialógico, la simplicidad y la espontaneidad que deben caracterizarlo no pueden convertirse, la primera en simplismo, la segunda en espontaneísmo. Dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa.

La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico.

La importancia de esa comprensión de la realidad dialógica se aclara en la medida en que tomamos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de la adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento, de la creación del nuevo conocimiento. Ésta “corresponde además —como destaca el profesor Álvaro Vieira Pinto— a la más elevada de las funciones del pensamiento, la actividad heurística de la conciencia”.[2]

En ambas fases del ciclo gnoseológico se impone una postura crítica, atenta, a los sujetos cognoscentes, frente al objeto de su conocimiento. Postura crítica que es negada cada vez que, rompiéndose la relación dialógica, se instaura un proceso de pura transferencia de conocimiento, en el cual conocer deja de ser un acto creador y recreador para ser un acto “digestivo”.

“An invitation to conscientization and deschooling” —palabras que, independientemente del deseo de Iván Illich y mío, se han convertido en palabras mágicas o casi mágicas— nos reúne hoy precisamente para que, tomándolas como objetos de nuestra curiosidad crítica, analicemos, hasta donde sea posible, su significación real.

En ese esfuerzo analítico, al cual nos llaman a todos, hay sin embargo tareas específicas que, constituyéndose como punto de partida de nuestra reflexión común, deben ser realizadas por algunos de nosotros. Por Iván Illich, por Heinrich Dauber, por Michael Huberman, por mí.

A mí me cabe, en esta jornada en que el tiempo disponible no corresponde a la magnitud de la tarea que nos imponemos, iniciar ese proceso. Y, para hacerlo, debo tomar distancia del objeto de mi reflexión —el proceso de concientización— y empezar a indagarme en torno a él. Me parece que la primera preocupación en este preguntarme, que en parte es un repreguntarme, debe centrarse en la propia palabra concientización, cuyo origen es conciencia. La comprensión del proceso de concientización y su práctica se encuentra, por lo tanto, vinculada directamente con la comprensión que tengamos de la conciencia en sus relaciones con el mundo.[3]

Si me coloco en una posición idealista, dicotomizando conciencia y realidad, someto ésta a aquélla, como si la realidad fuera constituida por la conciencia. Así, la transformación de la realidad se da por la transformación de la conciencia. Si me coloco en una posición mecanicista, dicotomizando igualmente conciencia y realidad, tomo la conciencia como un espejo que no hace más que reflejar la realidad. En ambos casos niego la concientización, que sólo existe cuando no sólo reconozco sino que experimento la dialecticidad entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría.

Toda conciencia es siempre conciencia de algo, aquella que se busca.

La conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva.

El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría.

De ahí que se vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego, es que éste resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella.

Se impone entonces discernir la razón de ser de esa práctica: las finalidades, los objetivos, los métodos, los intereses de quienes la dirigen; a quién sirve, a quién perjudica, con lo cual se percibe, al final, que ésta es solamente una cierta práctica, pero no la práctica, tomada como destino dado. De esta manera, en la práctica teórica, desveladora de la realidad social, la aprehensión de ésta implica también su comprensión como realidad que está siempre sufriendo cierta práctica de los seres humanos. Su transformación, cualquiera que sea, no puede verificarse a no ser también por la práctica.

Ahora bien, si no hay concientización sin desvelamiento de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos envueltos en su proceso, ese desvelamiento, aun cuando de él derive una nueva percepción de la realidad que se desnuda, no es suficiente para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento existente, pues se prolonga hasta la fase de la creación del nuevo conocimiento, la concientización no puede detenerse en la etapa del desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad.

Creo que se puede y se debe formular algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo por el hecho de que, en La educación como práctica de la libertad, al considerar el proceso de concientización, tomé el

momento de desvelamiento de la realidad social como si fuese una especie de motivador psicológico de su transformación. Mi error no consistía, obviamente, en reconocer la fundamental importancia del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. El error consistió en no haber tomado esos polos —conocimiento de la realidad y transformación de la realidad— en su dialecticidad. Era como si desvelar la realidad significara ya transformarla. Digamos de paso que en Pedagogía del oprimido y en Ação cultural para a libertação ya no es ésa la posición que adopto frente al problema de la concientización. La praxis que media entre aquel libro y estos dos me enseñó a ver lo que antes no me había sido posible. Pero es sobre todo en textos más recientes —entrevistas o pequeños ensayos como Education, liberation and the church—, que resultan de mi experiencia más reciente, que el enfoque de ese problema adopta una apariencia distinta de la que se encuentra en La educación como práctica de la libertad.

El mismo error en que caí, al comienzo de mis actividades, vengo observándolo en mi experiencia actual, a veces más acentuado, en pedagogos que no ven las dimensiones e implicaciones políticas de su práctica pedagógica. De ahí que hablen de una "concientización estrictamente pedagógica", distinta de la que habrá de ser desarrollada por los políticos. Una concientización que se daría en la intimidad de sus seminarios, más o menos aséptica, que no tendría nada que ver con ningún compromiso de tipo político.

Una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no sólo es irreal sino peligrosa. Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. O bien, tomar la educación como palanca de la transformación de la realidad.

En realidad, sin embargo, no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los

valores que la orientan. Pero como no es ése un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quien tiene el poder pasa a tener en ella un factor fundamental para su preservación.

La concepción de la educación como palanca de la transformación de la realidad resulta, en parte, de la comprensión incompleta del ciclo antes mencionado. Se funda en el segundo momento del ciclo, en que la educación funciona como instrumento de preservación. Es como si los defensores de esa concepción dijeran: "Si la educación mantiene es porque puede transformar lo que mantiene." Olvidan que el poder que la crea para que lo mantenga no le permite trabajar contra él. Es por esto por lo que la transformación radical y profunda de la educación, como sistema, sólo se da —y aun así, no de manera automática y mecánica— cuando también la sociedad sufre una transformación radical.

Esto no significa, sin embargo, que el educador que desea, y no sólo desea sino que se compromete con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad, no tenga nada que hacer. Tiene mucho que hacer, sin que haya fórmulas prescriptivas para su quehacer, pues debe descubrirlo y descubrir cómo hacerlo en las condiciones históricas concretas en que se encuentra.

Es preciso, sin embargo, que reconozca lúcidamente sus limitaciones y, aceptándolas con humildad, evite caer, por un lado, en un pesimismo aniquilador y, por el otro, en un oportunismo cínico.

El hecho, por ejemplo, de que determinadas circunstancias históricas en que se encuentra el educador no le permitan participar más activamente en este o aquel aspecto constitutivo del proceso de transformación revolucionaria de su sociedad, no invalida un esfuerzo menor, en el cual puede comprometerse, si es ése el esfuerzo que le resulta históricamente viable.

En la historia se hace lo que es históricamente posible, y no lo que quisiéramos hacer.

De ahí la necesidad de una comprensión cada vez más lúcida de su tarea, que es política, de las limitaciones que tiene, para que pueda

enfrentar, en la medida de lo posible con éxito, aquella oscilación que mencionábamos entre la tentación del pesimismo y la del oportunismo.

Éste es siempre un momento existencial difícil. Muchas veces, es precisamente cuando lo experimenta que el educador oye hablar de la concientización. Por motivos diversos, entre ellos la propia falta de claridad en relación con su tarea, se acerca a la concientización como quien continúa oyendo hablar de ella y no como quien se apropia de su significación exacta. De ese modo, hace mágico el proceso de concientización, atribuyéndole poderes que en realidad no tiene.

Sin embargo, más tarde o más temprano, el hechizo se deshace, deshaciéndose también la esperanza ingenua que lo alimentó. Algunos de esos educadores, frustrados con los resultados de su propia magia, en lugar de negarla, niegan hasta el papel de la subjetividad en la transformación de la realidad, pasando así a engrosar las filas de los mecanicistas.

Pero, en el fondo, la experiencia viene enseñándome cuán difícil es hacer la travesía por el dominio de la subjetividad y la objetividad, en último análisis, estar en el mundo y con el mundo, sin caer en la tentación de absolutizar una u otra. Cuán difícil es, realmente, aprehenderlas en su dialecticidad.

Es por todo esto por lo que uno de los focos —tal vez el preponderante— de mi atención, en estos cuatro años en que, trabajando para el Consejo Mundial de Iglesias, me he vuelto una especie de "andarín de lo obvio", ha llegado a ser la desmixtificación de la concientización.

En ese andar, sin embargo, vengo aprendiendo también cuán importante es tomar lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica y, adentrándonos en ello, descubrir que en ocasiones no es tan obvio como parece.

De ahí el relieve que imprimo —con el cual a menudo percibo que frustro a ciertos públicos— no propiamente al análisis de métodos y técnicas en sí mismos, sino al carácter político de la educación, del cual deriva la imposibilidad de su neutralidad.

Si me convenzo de esa imposibilidad, no sólo por oír hablar de ella, sino por comprobarla en mi propia experiencia, percibo entonces la relación entre métodos y finalidades; en el fondo, la misma que existe entre táctica y estrategia. De este modo, en lugar de ingenuamente absolutizar los métodos, los entiendo como al servicio de finalidades, en la búsqueda de cuya realización se hacen y se rehacen.

Tal vez sea esa mitificación de los métodos y las técnicas —estoy simplemente pensando en voz alta— y la reducción de la concientización a ciertos métodos y técnicas utilizados en América Latina, en el campo de la alfabetización de adultos, lo que explique, por lo menos en parte, ciertas afirmaciones que siempre oigo. Afirmaciones según las cuales la concientización aparece como una especie de exotismo tropical, como algo específicamente tercermundista.

Así, se habla de la concientización como un quehacer inviable en "sociedades complejas", como si el Tercer Mundo no fuese también, aunque a su manera, complejo.

Sin querer volver aquí a análisis hechos en trabajos anteriores sobre la presencia de un Tercer Mundo en el cuerpo del Primero y de un Primero en el interior del Tercero, quisiera simplemente subrayar que el proceso de concientización no es privilegio del Tercer Mundo, puesto que es un fenómeno humano.

En cuanto cuerpos conscientes, en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la cual actúan, los seres humanos están envueltos en un permanente proceso de concientización. Lo que varía, en el tiempo y en el espacio, son los contenidos, los métodos, los objetivos de la concientización. Su fuente original se encuentra en el remoto momento que Chardin llama "hominización", a partir del cual los seres humanos se vuelven capaces de desvelar la realidad sobre la cual actúan, de conocerla y de saber que la conocen.

El problema que se plantea, por lo tanto, no es el de la viabilidad o no de la concientización en sociedades calificadas de complejas, sino el de la indeseabilidad, el del rechazo al trasplante de lo que se hizo, en distintas formas, en distintas zonas de América Latina, a

otro espacio histórico, sin el debido respeto por él. No importa que ese otro espacio histórico pertenezca también al Tercer Mundo. Como hombre del Tercer Mundo, sé muy bien lo que representa el poder ideológicamente alienador de los trasplantes al servicio de la dominación. No seré yo, que siempre he estado contra ellos, quien los defienda hoy.

Pero además de la indeseabilidad de los trasplantes, hay otra indeseabilidad, la de la burocratización de la concientización. Su institucionalización que, vaciándola de su dinamismo, esclerosándola, termina por transformarla en una especie de arcoíris de recetas, que es otra forma de mitificarla.

Termino aquí esta vuelta a tomar, que sé demasiado incompleta, del tema al cual, bien o mal, me dedico desde hace bastante tiempo. Pero aun incompleta, creo que será suficiente para cumplir su finalidad principal: provocar comentarios y suscitar preguntas con las cuales se ampliará.

Al hacerlo, diré apenas que el aprendizaje que vengo haciendo en esta Casa y a partir de ella, no ha disminuido en nada las convicciones básicas con que inicié, siendo aún muy joven, las primeras experiencias en mi país. Convicciones de un cristiano en estado de búsqueda permanente. Por el contrario, este aprendizaje las ha reforzado. Y las ha reforzado sobre todo cuando me ayudó a superar la visión más ingenua y sustituirla por la visión más crítica de ciertos problemas, frente al desafío que representaron para mí nuevas realidades humanas.

■

1Este artículo, escrito en 1974, fue publicado por Risk , Ginebra, W.C.C., 1975.

2Álvaro Vieira Pinto, Ciência e existência, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 363.

3Con respecto a esto, véase, en este mismo volumen, “Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire.”

La importancia del acto de leer

[1]

Rara ha sido la vez, a lo largo de tantos años de práctica pedagógica, y por lo tanto política, en que me he permitido la tarea de abrir, de inaugurar o de clausurar encuentros o congresos.

Acepté hacerlo ahora, pero de la manera menos formal posible. Acepté venir aquí para hablar un poco de la importancia del acto de leer.

Me parece indispensable, al tratar de hablar de esa importancia, decir algo del momento mismo en que me preparaba para estar aquí hoy; decir algo del proceso en que me inserté mientras iba escribiendo este texto que ahora leo, proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado —y hasta con gusto— a "releer" momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí.

Al ir escribiendo este texto, iba yo "tomando distancia" de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la "lectura" del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la "palabra-mundo".

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de "leer" el mundo particular en que me movía —y hasta donde no me está traicionando la memoria— me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza —el lugar de las flores de mi madre—, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto —en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir— encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.

Los "textos", las "palabras" las "letras" de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del sanhaçu, el del olka-pro-caminho-quem-vem, el del bem-te-vi, el del sabiá; en la danza de las copas de los árboles sopladas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los "textos", las "palabras" las "letras" de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores —de las rosas, de los jazmines—, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mango-espada verde, el verde del mango-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mango ya más que maduro. La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época, posiblemente, que yo,

haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar.

De aquel contexto formaban parte además los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en nuestras piernas, su maullido de súplica o de rabia; Joli, el viejo perro negro de mi padre, su mal humor cada vez que uno de los gatos incautamente se aproximaba demasiado al lugar donde estaba comiendo y que era suyo; "estado de espíritu", el de Joli en tales momentos, completamente diferente del de cuando casi deportivamente perseguía, acorralaba y mataba a uno de los zorros responsables de la desaparición de gordas gallinas de mi abuela.

De aquel contexto —el de mi mundo inmediato— formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar.

En el esfuerzo por retomar la infancia distante, a que ya he hecho referencia, buscando la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en que me movía, permítanme repetirlo, re-creo, re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra. Y algo que me parece importante, en el contexto general de que vengo hablando, emerge ahora insinuando su presencia en el cuerpo general de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo de las almas en pena cuya presencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los mayores, en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban la oscuridad o la semioscuridad para aparecer, con las formas más diversas: gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlonas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas. Con todo, posiblemente hasta mis siete años el barrio de Recife en que nací era iluminado por faroles que se perfilaban con cierta dignidad por las calles. Faroles elegantes que, al caer la noche, se "daban" a la vara mágica de quienes los encendían. Yo acostumbraba acompañar, desde el portón de mi casa, de lejos, la figura flaca del "farolero" de mi calle, que venía viniendo, andar cadencioso, vara iluminadora al hombro, de farol en farol, dando luz a la calle. Una luz precaria, más precaria que la que teníamos dentro de la casa. Una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de

ellas.

No había mejor clima para travesuras de las almas que aquél. Me acuerdo de las noches en que, envuelto en mi propio miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche se fuera, que la madrugada semiclareada fuera llegando, trayendo con ella el canto de los pajarillos “amanecedores”.

Mis temores nocturnos terminaron por aguzarme, en las mañanas abiertas, la percepción de un sinnúmero de ruidos que se perdían en la claridad y en la algaraza de los días y resultaban misteriosamente subrayados en el silencio profundo de las noches.

Pero en la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo “entendía” en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo.

Pero, es importante decirlo, la “lectura” de mi mundo, que siempre fue fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía de encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la “lectura” del mundo particular. No era algo que se estuviera dando superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis.

Es por eso por lo que, al llegar a la escuelita particular de Eunice Vasconcelos, cuya desaparición reciente me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la “palabra-mundo”.

Hace poco tiempo, con profunda emoción, visité la casa donde nací. Pisé el mismo suelo en que me erguí, anduve, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo mundo, el primer mundo que se dio a mi comprensión por la "lectura" que de él fui haciendo. Allí reencontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abracé los gruesos troncos, aquellos jóvenes troncos de mi infancia. Entonces, una nostalgia que suelo llamar mansa o bien educada, saliendo del suelo, de los árboles, de la casa, me envolvió cuidadosamente. Dejé la casa contento, con la alegría de quien reencuentra personas queridas.

Continuando en ese esfuerzo de "releer" momentos fundamentales de experiencias de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mi entonces profesor de lengua portuguesa.

No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de la existencia de una página escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente "deletreada" en lugar de realmente leída. No eran aquellos momentos "lecciones de lectura" en el sentido tradicional de esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa. Algún tiempo después, como profesor también de portugués, en mis veinte años, viví intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, en el fondo imposibles de dicotomizar, con alumnos de los primeros años del entonces llamado curso secundario. La conjugación, la sintaxis de concordancia, el problema de la contracción, la enclisis pronominal, yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Todo eso, por el contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su

significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla, de fijarla. La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto.

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes "lean", en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha a las vueltas con extensas bibliografías que eran mucho más para ser "devoradas" que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas "lecciones de lectura" en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuentas a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegué incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: "De la página 15 a la 37".

La insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar. La misma, aunque encarnada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de calidad de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes de que disponemos, las Tesis sobre Feuerbach de Marx, ocupan apenas dos páginas y media…

Parece importante, sin embargo, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy afirmando, subrayar que mi crítica al hacer mágica la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual es imposible

nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes.

Todavía dentro del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo, tan vivamente como si fuese de ahora y no de un ayer ya remoto, las veces en que me demoraba en el análisis de un texto de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de mi casa y que iba leyendo con los estudiantes, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamente ligados con el buen gusto de su lenguaje. A aquellos análisis añadía comentarios sobre las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil.

Vengo tratando de dejar claro, en este trabajo en torno a la importancia del acto de leer —y no es demasiado repetirlo ahora—, que mi esfuerzo fundamental viene siendo el de explicitar cómo, en mí, se ha venido destacando esa importancia. Es como si estuviera haciendo la "arqueología" de mi comprensión del complejo acto de leer, a lo largo de mi experiencia existencial. De ahí que haya hablado de momentos de mi infancia, de mi adolescencia, de los comienzos de mi juventud, y termine ahora reviendo, en rasgos generales, algunos de los aspectos centrales de la proposición que hice hace algunos años en el campo de la alfabetización de adultos.

Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría "llenando" con sus palabras las cabezas supuestamente "vacías" de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje. En realidad, tanto el alfabetizador como el alfabetizando, al tomar, por ejemplo, un

objeto, como lo hago ahora con el que tengo entre los dedos, sienten el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma, de decir pluma. Yo, sin embargo, soy capaz de no sólo sentir la pluma, percibir la pluma y decir pluma, sino además de escribir pluma y, en consecuencia, de leer pluma. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora.

Me parece innecesario extenderme más, aquí y ahora, sobre lo que he desarrollado, en diferentes momentos, a propósito de la complejidad de este proceso. A un punto, sin embargo, aludido varias veces en este texto, me gustaría volver, por la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización a que me he consagrado. Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “reescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares. Después volvían a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad.

La palabra ladrillo, por ejemplo, se insertaría en una representación pictórica, la de un grupo de albañiles, por ejemplo, construyendo una casa. Pero, antes de la devolución, en forma escrita, de la palabra oral de los grupos populares, a ellos, para el proceso de su aprehensión y no de su memorización mecánica, solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya descodificación o "lectura" resultaba la percepción crítica de lo que es la cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo. En él fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas posibilitaba a los grupos populares una "lectura" de la "lectura" anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra.

Esta "lectura" más crítica de la "lectura" anterior menos crítica del mundo permitía a los grupos populares, a veces en posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia.

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.

Concluyendo estas reflexiones en torno a la importancia del acto de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y "reescritura" de lo leído, quisiera decir que, después de vacilar un poco, resolví adoptar el procedimiento que he utilizado en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que puedo hacer.

Finalmente, quiero felicitar a quienes idearon y organizaron este congreso. Nunca, posiblemente, hemos necesitado tanto de encuentros como éste, como ahora.

12 de noviembre de 1981

▪

1Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, São Paulo, en noviembre de 1981.

Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción

[1]

Mis primeras palabras son de agradecimiento a las organizadoras de este congreso por haberme invitado a participar en él, hablando de un tema que siempre me ha interesado.

Hablar de alfabetización de adultos y de bibliotecas populares es hablar, entre muchos otros, del problema de la lectura y la escritura. No de la lectura de palabras y de su escritura en sí mismas, como si leerlas y escribirlas no implicara otra lectura, previa y concomitante a aquélla, la lectura de la realidad misma.

La comprensión crítica de la alfabetización, que incluye la comprensión igualmente crítica de la lectura, exige la comprensión crítica de la biblioteca.

AI hablar de una visión crítica, sin embargo, que se autentica en una práctica no menos crítica de la alfabetización, reconozco, y no sólo reconozco sino que subrayo, la existencia de una práctica opuesta y de una comprensión que, en un ensayo publicado hace mucho tiempo, califiqué de ingenua.[2]

Sería prolijo insistir aquí, exhaustivamente, en puntos mencionados en otras oportunidades en que he discutido el problema de la alfabetización. De cualquier manera, me parece importante, aun corriendo el riesgo necesario de repetirme un poco, tratar de aclarar o reaclarar lo que he venido llamando práctica y comprensión críticas de la alfabetización, distinguiéndolas de la ingenua y de la "astuta". Idénticas las dos últimas desde el punto de vista objetivo, se distinguen, sin embargo, en cuanto a la subjetividad de sus agentes.

El mito de la neutralidad de la educación, que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo y a tomarlo como un

quehacer puro, en que nos comprometemos al servicio de la humanidad entendida como una abstracción, es el punto de partida para comprender las diferencias fundamentales entre una práctica ingenua, una práctica "astuta" y otra crítica.

Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político. Esto no significa, sin embargo, que la naturaleza política del proceso educativo y el carácter educativo del acto político agoten la comprensión de aquel proceso y de este acto. Esto significa que es imposible, por un lado, como ya lo he destacado, una educación neutra, que se diga al servicio de la humanidad, de los seres humanos en general; por el otro, una práctica política vacía de significado educativo. Es en este sentido que todo partido político es siempre educador y, como tal, su propuesta política va ganando carne o no en la relación entre los actos de denunciar y anunciar. Pero es en este sentido también que, tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, hacemos la educación y de en favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. Entendemos entonces con facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder.

No fue, por ejemplo, suelo decir, la educación burguesa la que creó o conformó a la burguesía, sino la burguesía la que, al llegar al poder, tuvo el poder de sistematizar su educación. Los burgueses, antes de la toma del poder, simplemente no podían esperar de la aristocracia en el poder que pusiera en práctica la educación que les interesaba. La educación burguesa, por otra parte, empezó a constituirse históricamente mucho antes de la toma del poder por la burguesía. Solo su sistematización y generalización fueron lo que se hizo viable con la burguesía como clase dominante y no ya contestataria.

Pero si, desde el punto de vista crítico, no es posible pensar siquiera la educación sin pensar también la cuestión del poder, si no es

posible comprender la educación como una práctica autónoma o neutra, esto no significa en modo alguno que la educación sistemática sea una pura reproductora de la ideología dominante. Las relaciones entre la educación en cuanto subsistema y el sistema mayor son relaciones dinámicas, contradictorias y no mecánicas. La educación reproduce la ideología dominante, es verdad, pero no hace sólo eso. Ni siquiera en sociedades altamente modernizadas, con clases dominantes realmente competentes y conscientes del papel de la educación, es ésta una simple reproductora de la ideología de esas clases. Las contradicciones que caracterizan a la sociedad tal como está siendo penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en que la educación sistemática se está dando y alteran su papel o su esfuerzo reproductor de la ideología dominante.

En la medida en que comprendemos la educación, por un lado reproduciendo la ideología dominante, pero por el otro proporcionando, independientemente de la intención de quien tiene el poder, la negación de esa ideología (o su desvelamiento) por la confrontación entre ella y la realidad (como de hecho está siendo y no como el discurso oficial dice que es), realidad vivida por los educandos y por los educadores, percibimos la inviabilidad de una educación neutra. A partir de ese momento, hablar de la imposible neutralidad de la educación ya no nos asusta ni intimida. Es que el hecho de que el educador no sea un agente neutro no significa que deba ser necesariamente un manipulador. La opción realmente liberadora no se realiza a través de una práctica manipuladora, ni tampoco por medio de una práctica espontaneísta. La manipulación es castradora y, por lo tanto, autoritaria. El espontaneísmo es licencioso y, por lo mismo, irresponsable. Lo que debemos hacer entonces, en cuanto educadoras y educadores, es aclarar, asumiendo nuestra opción, que es política, y ser coherentes con ella en la práctica.

La cuestión de la coherencia entre la opción proclamada y la práctica es una de las exigencias que los educadores críticos se hacen a sí mismos. Porque saben muy bien que no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso.

Desdichadamente, no siempre muchos de nosotros, educadoras y

educadores que proclamamos una opción democrática, tenemos una práctica coherente con nuestro discurso avanzado. De ahí que nuestro discurso, incoherente con nuestra práctica, se convierta en pura palabrería. De ahí que, muchas veces, nuestras palabras "inflamadas", contradichas sin embargo por nuestra práctica autoritaria, entren por un oído y salgan por el otro —los oídos de las masas populares, cansadas, en este país, de la falta de atención y de respeto con que hace cuatrocientos ochenta años son tratadas por la arbitrariedad y la arrogancia de los poderosos.

Otro punto que me parece interesante subrayar, característico de una visión crítica de la educación, y por lo tanto de la alfabetización, es el de la necesidad que tenemos, educadoras y educadores, de vivir, en la práctica, el reconocimiento obvio de que ninguno de nosotros está solo en el mundo. Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarnar esta comprobación evidente, en cuanto educador o educadora, significa reconocer a los otros —ya sean alfabetizandos o participantes en cursos universitarios; alumnos de escuelas primarias o miembros de una asamblea popular— el derecho a decir su palabra. Derecho de ellos a decir al cual corresponde nuestro deber de escucharlos. De escucharlos correctamente, con la convicción de quien cumple un deber y no con la malicia de quien hace un favor para recibir mucho más a cambio. Pero, como escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles. Escucharlos en el sentido antes expresado es, en el fondo, hablar con ellos, mientras que simplemente hablarles a ellos sería una forma de no oírlos. Decirles siempre nuestra palabra, sin jamás exponernos y ofrecernos a la de ellos, arrogantemente convencidos de que estamos aquí para salvarlos, es una buena manera que tenemos de afirmar nuestro elitismo, siempre autoritario. Éste no puede ser el modo de actuar de una educadora o de un educador cuya opción es liberadora. Quien sólo habla y nunca oye; quien "inmoviliza" el conocimiento y lo transfiere a estudiantes, no importa si de escuelas primarias o universitarias; quien oye apenas el eco de sus propias palabras, en una especie de narcisismo oral; quien considera petulancia de la clase trabajadora el reivindicar sus derechos; quien piensa, por otra parte, que la clase trabajadora es demasiado inculta e incapaz, y por lo tanto necesita ser liberada

desde arriba, no tiene en realidad nada que ver con la liberación ni con la democracia. Por el contrario, quien así actúa y piensa, consciente o inconscientemente, ayuda a la preservación de las estructuras autoritarias.

Otro aspecto ligado a éste y al cual me gustaría referirme es el de la necesidad que tenemos los educadores y las educadoras de "asumir" la ingenuidad de los educandos para poder superarla con ellos.

Estando de un lado de la calle, nadie puede estar después en el otro, a no ser que atraviese la calle. Si estoy del lado de acá, no puedo llegar al lado de allá partiendo de allá, sino de acá. Así ocurre también con la comprensión menos rigurosa, menos exacta de la realidad. Tenemos que respetar los niveles de comprensión que los educandos —no importa quiénes sean— están teniendo de su propia realidad. Imponerles nuestra comprensión en nombre de su liberación es aceptar soluciones autoritarias como caminos de libertad.

Pero asumir la ingenuidad de los educandos exige de nosotros la humildad necesaria para asumir también su criticidad, superando con ella nuestra ingenuidad también.

Sólo educadoras y educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos; sólo ellos separan el acto de enseñar del de aprender, de tal modo que enseña quien se supone sabiendo y aprende quien es visto como no sabiendo nada.

En realidad, para que la afirmación "quien sabe enseña a quien no sabe" se recupere de su carácter autoritario, es preciso que quien sabe sepa sobre todo que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. El educador, como quien sabe, debe reconocer, primero, en los educandos en proceso de saber más, a los sujetos, junto con él, de ese proceso, y no pacientes mansos; segundo, reconocer que el conocimiento no es un dato, algo inmovilizado, concluido, terminado, a ser transferido por quien lo adquirió a quien todavía no lo posee.

La neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como quehacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de

ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación.

Desde el punto de vista de una tal visión de la educación, es en la intimidad de las conciencias, movidas por la bondad de los corazones, que el mundo se rehace. Y como la educación modela las almas y recrea los corazones, es ella la palanca de las transformaciones sociales.

En primer lugar, sin embargo, es necesario que la educación dé carne y espíritu al modelo de ser humano virtuoso que, entonces, instaurará una sociedad justa y bella. No se podrá hacer nada antes que una generación entera de gente buena y justa asuma la tarea de crear la sociedad ideal. Mientras no surja esa generación, se realizan algunas obras asistenciales y humanitarias con las cuales se puede incluso ayudar al proyecto mayor.

Hay un sinnúmero de otras características de la visión ingenua a la que me estoy refiriendo y que el tiempo de esta exposición no me permite analizar. He subrayado apenas algunas de las más notorias de sus características, para pasar a examinar otras a nivel de la alfabetización de adultos. El carácter mágico prestado a la palabra escrita, vista y concebida casi como una palabra salvadora, es una de ellas. El analfabeto, por cuanto no la posee, es un hombre "perdido", ciego, casi fuera de la realidad. Es preciso pues, salvarlo, y su salvación está en recibir pasivamente la palabra —especie de amuleto— que la "parte mejor" del mundo le ofrece benévolamente. De ahí que el papel del analfabeto no sea el de sujeto de su propia alfabetización sino el de paciente que se somete dócilmente a un proceso en el cual no tiene injerencia.

Desde el punto de vista crítico y democrático, como quedó más o menos claro en los análisis anteriores, el alfabetizando, y no el analfabeto, se inserta en un proceso creador del cual él también es sujeto.

Desde el principio, en la práctica democrática y crítica, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. El comando de la lectura y de la escritura se da a partir de palabras y de temas significativos en la experiencia común de los

alfabetizandos, y no de palabras y temas ligados solamente a la experiencia del educador.

Su lectura de lo real, sin embargo, no puede ser la repetición mecánicamente memorizada de nuestra manera de leer lo real. Si así fuera, estaríamos cayendo en el mismo autoritarismo tan constantemente criticado en este texto.

En cierto momento de esta exposición dije que, si desde el punto de vista objetivo los ingenuos se identifican como los "astutos",[3] subjetivamente se distinguen. En realidad, objetivamente unos y otros obstaculizan la emancipación de las clases y los grupos sociales oprimidos. Ambos se hallan marcados por la ideología dominante, elitista, pero sólo los "astutos" asumen conscientemente esa ideología como propia. En este sentido, son conscientemente reaccionarios. Es por eso por lo que en ellos la ingenuidad es mera táctica. Así, la única diferencia que hay entre un educador astutamente ingenuo y yo es que, sabiendo ambos, él y yo, que la educación no es neutra, yo soy el único que lo afirma.

Me parece importante llamar la atención hacia la diferencia entre el ingenuo no malicioso y el ingenuo astuto o táctico. Es que, en la medida misma en que la ingenuidad de aquél no es maliciosa, él puede, aprendiendo directamente de su práctica, percibir la inoperancia de su acción y así, renunciando a la ingenuidad y rechazando la astucia o la malicia, asumir una nueva posición. Ahora, una posición crítica. Si antes, en la etapa de ingenuidad no táctica, su adhesión a los llamados pobres era lírica, idealista, ahora su compromiso se establece sobre nuevas bases.

Si antes la transformación social era entendida en forma simplista, como haciéndose con la transformación, primero, de las conciencias, como si la conciencia fuese de hecho la transformadora de lo real, ahora la transformación social es percibida como proceso histórico en que subjetividad y objetividad se ligan dialécticamente. Ya no hay manera de absolutizar ni una ni otra.

Si antes la alfabetización de los adultos era tratada y realizada en forma autoritaria, centrada en la comprensión mágica de la palabra, palabra donada por el educador a los analfabetos; si antes los textos generalmente ofrecidos como lectura a los alumnos escondían la

realidad en lugar de desvelarla, ahora, por el contrario, la alfabetización como acto de conocimiento, como acto creador y como acto político es un esfuerzo de lectura del mundo y de la palabra.

Ahora ya no es posible un texto sin contexto.

Por otro lado, en la medida misma en que este educador crítico va superando la visión mágica y autoritaria de la alfabetización, empieza a prestar la atención necesaria al problema de la memoria más oral en unas áreas que en otras y que exige procedimientos educativos especiales. En regiones cuya cultura tiene una memoria preponderantemente oral y donde no hay ningún proyecto de transformación infraestructural en marcha,[4] el problema que se plantea no es el de la lectura de la palabra sino el de una lectura más rigurosa del mundo, que siempre precede a la lectura de la palabra. Si antes raramente los grupos populares eran estimulados a escribir sus textos, ahora es fundamental hacerlo, desde el comienzo mismo de la alfabetización, para que en la posalfabetización se vaya intentando la formación de lo que podrá llegar a ser una pequeña biblioteca popular, con la inclusión de páginas escritas por los propios educandos.

Lo importante, sin embargo, al renunciar a la "inocencia" y al rechazar la astucia, es que, en el nuevo camino que comienza hasta los oprimidos, se deshaga de todas las marcas autoritarias y empiece, de verdad, a creer en las masas populares. Que ya no sólo les hable o hable de ellas, sino las oiga, para poder hablar con ellas.

La importancia de la biblioteca popular con relación a los programas de educación y de cultura popular en general y no sólo de alfabetización de adultos, creo que la entienden tanto los educadores y educadoras de posición ingenua, o astutamente ingenua, como aquellas y aquellos que se insertan en una perspectiva crítica. En lo que se distinguen, es en la concepción —y en la realización práctica— de la biblioteca.

Dejemos de lado la posición ingenua no astuta y tomemos esta última como punto de referencia para nuestra reflexión. Desde su ángulo, así como el proceso de alfabetización autoritaria de adultos se centra en la donación de la palabra dominante —y de la temática

ligada a ella— a los alfabetizandos, con lo cual el área popular es culturalmente invadida, las bibliotecas populares serán tanto más eficientes cuanto más ayuden a esa invasión y la intensifiquen. Si en esa práctica de la alfabetización, durante su primera etapa, los textos poco a poco ofrecidos a la creciente capacidad de lectura de los alumnos o tienen poco que ver con la realidad dramáticamente vivida por los grupos populares, o bien, mixtificando lo concreto, insinúan que es lo que no está siendo, el pequeño acervo de la biblioteca no tiene por qué ser diferente.

Desde el punto de vista autoritariamente elitista, por eso mismo reaccionario, existe una incapacidad casi natural del pueblo. Incapaz de pensar correctamente, de abstraer, de conocer, de crear, eternamente "menor", permanentemente expuesto a las ideas llamadas exóticas, el pueblo precisa ser "defendido". La sabiduría popular no existe, las manifestaciones auténticas de la cultura del pueblo no existen, la memoria de sus luchas debe ser olvidada, o hay que contar aquellas luchas de diferente manera; la "proverbial incultura" del pueblo no permite que participe activamente de la reinvención constante de su sociedad. Quienes piensan así y así actúan, defienden una extraña democracia, que será tanto más "pura" y perfecta, según ellos, cuanto menos pueblo participe en ella. "Elitizar" los grupos populares, sin el menor respeto por su lenguaje y su visión del mundo, sería el sueño, me parece, irrealizable de quienes se colocan en esa perspectiva.

Contra todo eso se coloca la posición crítico-democrática de la biblioteca popular. De la misma manera como, desde este punto de vista, la alfabetización de adultos y la posalfabetización implican esfuerzos en el sentido de una comprensión correcta de lo que es la palabra escrita, el lenguaje, sus relaciones con el contexto de quien habla y de quien lee y escribe, comprensión por lo tanto de la relación entre "lectura" del mundo y lectura de la palabra, la biblioteca popular, como centro de cultura y no como depósito silencioso de libros, aparece como el factor fundamental para el perfeccionamiento y la identificación de una forma correcta de leer el texto en relación con el contexto. De ahí la necesidad que tiene una biblioteca popular centrada en esta línea de estimular la creación de horas de trabajo en grupo, en que se hagan verdaderos seminarios de lectura, ya buscando el adentramiento crítico en el

texto, procurando aprehender su significación más profunda, ya proponiendo a los lectores una experiencia estética, en las cuales el lenguaje popular es intensamente rico.

Un excelente trabajo en una zona popular, sobre todo campesina, que podrían desarrollar bibliotecarias, archivistas, educadoras, historiadoras, sería, por ejemplo, el levantamiento de la historia de la región a través de entrevistas grabadas, en que las más viejas y los más viejos habitantes de la zona, como testigos presenciales, fueron fijando los momentos fundamentales de su historia común. En algún tiempo se tendría un acervo de historias que, en el fondo, serían una parte viva de la historia de la región.[5]

Historias sobre figuras populares famosas, el "loquito" del pueblo, con su importancia social, las supersticiones, las creencias, las plantas medicinales, la figura de algún médico, de curanderas y comadronas, de poetas del pueblo.

Entrevistas con artistas de la región, fabricantes de muñecos, de barro o de madera, escultores casi siempre excelentes; con las encajeras que por ventura existen todavía, con los rezanderos que curan debilidades generales o amores deshechos.

Con este material se podrían hacer folletos, con total respeto por el lenguaje —sintaxis, semántica, prosodia— de los entrevistados. Esos folletos, así como las cintas grabadas, podrían ser utilizados tanto en la biblioteca misma, en sesiones propias, y también podrían constituir un material de indiscutible valor para los cursos de alfabetización y de posalfabetización o para otras actividades en el campo de la educación popular en la misma región.

En la medida en que pudieran hacerse investigaciones como ésa en diferentes áreas de la región, todo el material escrito y grabado podría ser intercambiado. Es posible que en ciertas áreas rurales, en función del mayor nivel de oralidad, los grupos populares prefieren oír las historias de sus compañeros de la misma zona en lugar de leerlas. No habrá en eso ningún mal.

Uno de los innúmeros aspectos positivos de un trabajo como éste es, sin duda y fundamentalmente, el reconocimiento del derecho que el pueblo tiene a ser sujeto de la investigación que procura conocerlo

mejor, y no objeto de la investigación que los especialistas hacen acerca de él.

En este segundo caso, los especialistas hablan sobre él; cuando mucho le hablan a él, pero no hablan con él, porque sólo lo escuchan cuando responde a las preguntas que ellos le hacen.

Está claro que una investigación como ésta exige una metodología —que no corresponde discutir aquí—[6] que implique aquel reconocimiento al que ya hemos hecho referencia, el del pueblo como sujeto del conocimiento de sí mismo.

Es evidente que la cuestión fundamental para una red de bibliotecas populares, ya sea estimulando programas de educación o de cultura popular (de los cuales formaran parte actividades en el campo de la alfabetización de adultos, de la educación sanitaria, de la investigación, del teatro, de la formación técnica, de la política en sus relaciones con la fe), ya sea surgiendo en respuesta a exigencias populares provocadas por un esfuerzo de cultura popular, es política.

La forma como actúa una biblioteca popular, la constitución de su acervo, las actividades que pueden desarrollarse en su interior y a partir de ella, todo eso, indiscutiblemente, tiene que ver con técnicas, métodos, procesos, previsiones presupuestarias, personal auxiliar pero, sobre todo, tiene que ver con una cierta política cultural. Aquí tampoco hay neutralidad. Y aquí también vamos a encontrar la misma ingenuidad no astuta de que hablaba, la misma ingenuidad puramente táctica y la misma criticidad. La misma comprensión mágica de la palabra escrita, el mismo elitismo reaccionario minimizador del pueblo, pero también el mismo espíritu crítico-democrático del que tanto necesitamos en este país de tan fuertes tradiciones de arbitrariedad.

Brasil fue “inventado” desde arriba hacia abajo, autoritariamente. Precisamos reinventarlo en otros términos.

■

1Ponencia presentada en el XI Congreso Brasileño de

Biblioteconomía y Documentación, realizado en João Pessoa en enero de 1982.

2Paulo Freire, “A alfabetização de adultos: Crítica de sua visão ingênua, compreensão da sua visão crítica”, en Ação cultural para a libertação e outros escritos, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

3A propósito de ingenuos y “astutos”, véase Paulo Freire, “O papel educativo das igrejas na América Latina”, en Ação cultural para a libertação e outros escritos, p. 15.

4Véase, a este respecto, Paulo Freire, Cartas a Guinea-Bissau, México, Siglo XXI, 1977.

5Conocí trabajos de este tipo llevándose a cabo en Tanzania y en Guinea-Bissau.

6Sobre este punto véase Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1970, y “Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la através da ação”, en Carlos Rodrigues Brandão (comp.), Pesquisa participante, Editora Brasiliense, 1981.

El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé e Príncipe

[1]

Primera parte

Una vez más, a lo largo de los años, me coloco frente a hojas en blanco para escribir sobre el proceso de alfabetización de adultos. Me parece interesante destacar que el hecho de haber tratado este tema varias veces no mata en mí, ni siquiera disminuye, cierto estado de espíritu típico de quien discute un tema por la primera vez. Es que para mí no hay asuntos concluidos. Es por eso por lo que pienso y repienso el proceso de alfabetización siempre como quien se encuentra frente a una novedad, aun cuando no todas las veces tenga novedades de que hablar. Pero al pensar y repensar la alfabetización, pienso o repienso la práctica en que estoy metido. No pienso o respienso el puro concepto, desligado de lo concreto, para describirlo a continuación.

En este artículo hablaré de la alfabetización de adultos en el contexto de la República Democráti ca de São Tomé e Príncipe,[2] a cuyo gobierno vengo dando, junto con Elza Freire, una contribución en el campo de la educación de adultos, hoy menos sistemática que hace tres años.

Antes de entrar en la discusión de algunos puntos centrales que marcan la experiencia de alfabetización de adultos en São Tomé e Príncipe, me parece importante hacer algunas consideraciones acerca de cómo vengo entendiendo y viviendo las relaciones entre el gobierno asesorado y yo, como asesor. Para nosotros, porque ésta es también la posición de Elza, el asesor no es una figura neutra, fría, no comprometida, dispuesta siempre a responder técnicamente a las solicitaciones que se lo hagan. Para nosotros, por el contrario, el asesor (o asesora) es un político, y su práctica, en cualquier

campo que se dé, es política también. Es por eso por lo que, desde nuestro punto de vista, se hace indispensable una concordancia acerca de aspectos fundamentales entre el asesor y el gobierno asesorado. Me resultaría imposible, por ejemplo, dar una colaboración, por mínima que fuese, a una campaña de alfabetización de adultos promovida por un gobierno antipopular. Mi respeto por los nacionales a cuyo gobierno asesoro, mi preocupación porque mi colaboración no se convierta en una invasión disfrazada, presupone un terreno común en que caminamos el gobierno y yo. Es en ese terreno común, en esa identidad de opciones políticas, con probables y saludables divergencias, que mi práctica me va transformando en un compañero de los nacionales y no un mero aplicador de fórmulas imposiblemente neutras. Yo no podría asesorar a un gobierno que, en nombre de la primacía de la "adquisición" de técnicas de leer y escribir palabras, me exigiera o simplemente me sugiriera que estableciese la dicotomía entre la lectura del texto y la lectura del contexto. Un gobierno para el cual la "lectura" de lo concreto, el desvelamiento del mundo, no es un derecho del pueblo, que por lo mismo debe quedar reducido a la lectura mecánica de la palabra.

Es precisamente este aspecto importante —el de la relación dinámica entre la lectura de la palabra y la "lectura" de la realidad — en que nos encontramos coincidentes el gobierno de São Tomé e Príncipe y nosotros, el que me gustaría tomar como punto central de mis reflexiones en este artículo.

Todo el esfuerzo que se viene haciendo en São Tomé e Príncipe en la práctica de la alfabetización de adultos, así como en el de la posalfabetización, se orienta en ese sentido.[3]

Los Cadernos de cultura popular que los educandos vienen utilizando como libros básicos, tanto en la alfabetización como en la posalfabetización, no son cartillas ni manuales con ejercicios o discursos manipuladores.

Caderno de cultura popular es el nombre genérico que se ha venido dando a esta serie de libros, el primero de los cuales es el de la alfabetización. Este primer cuaderno está formado por dos partes, siendo la segunda una introducción a la posalfabetización. Como refuerzo de este primer cuaderno hay otro de ejercicios, llamado Praticar para

aprender.

El Segundo caderno de cultura popular, con el cual se inicia o se intenta iniciar la posalfabetización, es un libro de texto escrito en lenguaje simple, jamás simplista, que trata una temática amplia y variada ligada, toda ella, al momento actual del país.

Lo que se espera de estos textos —algunos de los cuales se transcriben en la segunda parte de este trabajo— es que se entreguen a la curiosidad crítica de los educandos, no que sean leídos mecánicamente. El lenguaje de los textos es desafiante y no esloganizante. Lo que se busca es la participación efectiva del pueblo como sujeto en la reconstrucción del país, por lo que la alfabetización y la posalfabetización están al servicio de ello.[4]

Por eso mismo los cuadernos no son ni pueden ser libros neutros. Es que, en realidad, lo contrario de la manipulación no es ni la imposible neutralidad ni el espontaneísmo. Lo contrario tanto de la manipulación como del espontaneísmo es la participación crítica y democrática de los educandos en el acto de conocimiento del que también son sujetos. Es la participación crítica y creadora del pueblo en el proceso de reinvención de su sociedad, en el caso la sociedad saotomense, recién independizada del yugo colonial, que la sometía hace tanto tiempo.

Esta participación consciente en la reconstrucción de la sociedad, participación que puede darse en los más diversos sectores de la vida nacional y a diferentes niveles, exige, necesariamente, una comprensión crítica del momento de transición revolucionaria en que se halla el país. Comprensión crítica que se va generando en la práctica misma de participar y que debe ser incrementada por la práctica de pensar la práctica. En este sentido, la alfabetización y la posalfabetización, a través de las palabras y los temas generadores en una y otra, no pueden dejar de proponer a los educandos una reflexión crítica sobre lo concreto, sobre la realidad nacional, sobre el momento presente —el de la reconstrucción, con sus desafíos que responder y sus dificultades que superar.

Es preciso, en verdad, que la alfabetización de adultos y la posalfabetización, al servicio de la reconstrucción nacional, contribuyan a que el pueblo, tomando cada vez más su historia en

las manos, se rehaga en la hechura de la historia. Hacer la historia es estar presente en ella, y no simplemente estar representado en ella.[5] Pobre del pueblo que acepta pasivamente, sin la menor señal de inquietud, la noticia de que, en defensa de sus intereses, "queda decretado que los martes se empieza a decir buenas noches desde las dos de la tarde". Será un pueblo puramente representado, ya no presente en la historia.

Cuanto más conscientemente haga su historia, tanto más un pueblo percibirá con lucidez las dificultades que tiene que enfrentar, en el dominio económico, social y cultural, en el proceso permanente de su liberación.

En la medida en que la reconstrucción nacional es la continuación de la lucha anterior, del esfuerzo anterior en busca de la independencia, es absolutamente indispensable que el pueblo todo asuma, a niveles diferentes pero todos importantes, la tarea de rehacer su sociedad, rehaciéndose a sí mismo también. Sin esa asunción de la tarea mayor —y de sí mismo en la asunción de la tarea— el pueblo abandonará poco a poco su participación en la hechura de la historia. Dejará así de estar presente en ella y pasará a estar simplemente en ella representado. Éste es un desafío histórico que el período de transición actual plantea, por un lado, al pueblo de São Tomé e Príncipe, y por el otro a la lealtad revolucionaria de sus dirigentes, y yo espero que todos —el pueblo y los dirigentes— respondan correctamente a ese desafío.

La movilización y la organización popular en términos realmente participatorios, que son en sí, ya, tareas eminentemente político-pedagógicas, a las cuales la alfabetización y la posalfabetización no podrían estar ajenas, son medios de responder ese desafío. Como medio de respuesta a él, es la información formadora y no esloganizante, domesticadora, acerca de los más mínimos problemas que tengan que ver con el destino del país.

La alfabetización de adultos en cuanto acto político y acto de conocimiento, comprometida con el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura de la palabra, simultáneamente con la "lectura" y la "reescritura" de la realidad, y la posalfabetización, en cuanto continuación profunda del mismo acto de conocimiento iniciado en la alfabetización, son por un lado expresiones de la

reconstrucción nacional en marcha, y por el otro prácticas impulsoras de la reconstrucción. Una alfabetización de adultos que, en lugar de proponer la discusión de la realidad nacional y sus dificultades, en lugar de plantear el problema de la participación política del pueblo en la reinvención de su sociedad, estuviera girando alrededor de los ba-be-bi-bo-bu, añadiéndoles discursos falsos sobre el país —como ha sido tan común en tantas campañas —, estaría contribuyendo a que el pueblo estuviera simplemente representado en su historia. En São Tomé e Príncipe, por el contrario, lo que viene interesando es el desvelamiento de la realidad. La educación con que el gobierno se viene comprometiendo es la que desoculta y no la que esconde en función de los intereses dominantes.

La comprensión del proceso de trabajo, del acto productivo en su complejidad, de la manera como se organiza y desarrolla la producción, la necesidad de una formación técnica del trabajador, pero formación que no se agote en un especialismo estrecho y alienante; la comprensión de la cultura y de su papel, tanto en el proceso de liberación como en el de la reconstrucción nacional; el problema de la identidad cultural, cuya defensa no debe significar el rechazo ingenuo de la contribución de otras culturas, todos son temas fundamentales a los cuales se refiere la mayoría de las palabras que constituyen el programa de la alfabetización. Temas fundamentales que se vienen debatiendo, siempre que es posible,[6] en forma introductoria, en la etapa de alfabetización, y que se encuentran retomados y propuestos de modo problematizador en los textos que componen los Cadernos de cultura popular, utilizados en la posalfabetización.

En el momento en que, escribiendo este artículo, poco a poco voy llenando las hojas en blanco a mi disposición, no puedo dejar de pensar en São Tomé, sobre todo porque es a su contexto que está referido lo que ahora escribo.

Me reveo, sin ningún esfuerzo de memoria, visitando los círculos de cultura, de zona rural o urbana, acompañado siempre por mis amigos, los coordinadores de la campaña o del programa de alfabetización de adultos.[7] Son visitas en que, juntos, vamos anotando los aspectos más positivos de la práctica político-

educativa de los animadores, al lado también de algunas fallas, en que vamos observando el desarrollo intelectual de los grupos, su capacidad de leer los textos y de comprender la realidad, su curiosidad.

Entre los innumerables recuerdos que guardo de la práctica de los debates en los círculos de cultura de São Tomé, me gustaría referirme ahora a uno que me toca de modo especial. Visitábamos un círculo en una pequeña comunidad pesquera llamada Monte Mário. Teníamos como generadora la palabra bonito, nombre de un pez, y como codificación un dibujo que representaba el poblado, con su vegetación, sus casas típicas, con barcas de pesca en el mar y un pescador con un bonito en la mano. El grupo de alfabetizandos contemplaba en silencio la codificación. En cierto momento, cuatro de ellos se levantaron, como si se hubieran puesto de acuerdo, y se dirigieron a la pared donde estaba fijada la codificación (el dibujo del pueblo). Observaron la codificación de cerca, atentamente. Después se dirigieron a la ventana de la sala en que estábamos. Miraron el mundo, afuera. Se miraron entre ellos, ojos vivos, casi sorprendidos, y mirando una vez más la codificación, dijeron: “Es Monte Mário. Monte Mário es así y no lo sabíamos.” A través de la codificación, aquellos cuatro participantes del círculo “tomaban distancia” de su mundo y lo re-conocían. En cierto sentido, era como si estuvieran “emergiendo” de su mundo, “saliendo” de él para conocerlo mejor. En el círculo de cultura, aquella tarde, estaban viviendo una experiencia diferente: “rompían” su “intimidad” estrecha con Monte Mário y se colocaban delante del pequeño mundo de su cotidianidad como sujetos observadores.

En el círculo de cultura, en cuanto contexto que acostumbro a llamar teórico, esta actitud de sujeto curioso y crítico es el punto de partida fundamental para empezar la alfabetización. El ejercicio de esa actividad crítica, en el análisis de la práctica social, de la realidad en proceso de transformación, permite a los alfabetizandos, por un lado, profundizar el acto de conocimiento en la posalfabetización; por el otro, asumir frente a su cotidianidad una posición más curiosa. La posición de quien indaga constantemente acerca de su propia práctica, acerca de la razón de ser de los hechos en que se halla envuelto.

En la etapa de la alfabetización, lo que se pretende no es todavía una comprensión profunda de la realidad que se está analizando, sino desarrollar esa posición curiosa descrita más arriba; estimular la capacidad crítica de los alfabetizandos en cuanto sujetos del conocimiento, desafiados por el objeto a ser conocido. Es precisamente la experiencia sistemática de esa relación lo que importa. La relación del sujeto que procura conocer con el objeto a ser conocido. Relación que no existe siempre que, en la práctica, el alfabetizando es tomado como paciente del proceso, puro recipiente de la palabra del alfabetizador. En este caso, entonces, no dice su palabra.

Obviamente, no todo son flores en el desarrollo de un trabajo como éste, en un país pobre, pequeño, recién independizado del yugo colonial, donde el pueblo y los dirigentes tienen que enfrentar un sinnúmero de dificultades, entre ellas las derivadas de la fluctuación del precio internacional de su principal producto, el cacao; tienen que superar legados fuertemente negativos de siglos de colonialismo, entre ellos la escasez de cuadros nacionales, hoy todavía cuantitativamente insuficientes para las tareas que demanda la reconstrucción nacional.

La escasez de cuadros y de recursos materiales, que necesariamente se reflejan en el plano de la alfabetización de adultos, tendría que constituirse en un obstáculo no sólo para su programación sino también para su desarrollo. No fue por otra razón que la ex ministra de Educación, Maria Amorim, optó por un programa humilde pero realista, a la altura de las posibilidades reales del país. Un programa a ser puesto en práctica durante cuatro años, en los cuales se logrará la superación del analfabetismo en São Tomé e Príncipe, con el pueblo diciendo su palabra.

Segunda parte

A lo largo de la primera parte de este artículo se ha dicho varias veces que los materiales elaborados tanto para la fase de alfabetización como para la de postalfabetización se caracterizaban

por ser materiales desafiantes y no domesticadores.

En una tentativa de ejemplificar esa afirmación, se transcribirán aquí partes del Caderno de exercícios: Praticar para aprender, de la fase de alfabetización, y algunos textos del segundo Caderno de cultura popular, de la etapa de post-alfabetización.[8]

La primera página de Praticar para aprender está compuesta por dos codificaciones (dos fotografías): una, de una de las lindas ensenadas de São Tomé, con un grupo de jóvenes nadando; la otra, en un área rural, con otro grupo de jóvenes trabajando.

Al lado de la fotografía de los jóvenes nadando está escrito: “Es nadando como se aprende a nadar”.

Al lado de la fotografía de los jóvenes trabajando está escrito: “Es trabajando como se aprende a trabajar”. Y, al pie de la página: “Practicando aprendemos a practicar mejor.”

No me parece necesario, aquí, insistir demasiado en lo que esta primera página del Caderno de exercícios, que se empieza a usar cuando los alfabetizandos ya son capaces de leer pequeñas oraciones, puede ofrecer a educadora y educandos como reflexión acerca de la importancia de la práctica para el acto de conocimiento. Éste es otro momento en que se puede reforzar la idea fundamental de que el pueblo posee un saber en la medida misma en que, participando en una práctica que es social, hace cosas.

Reforzando la importancia de la práctica, en la segunda página del Caderno se dice:

Si es practicando como se aprende a nadar,

Si es practicando como se aprende a trabajar,

Es practicando también como se aprende a leer y a escribir.

Vamos a practicar para aprender y a aprender para practicar mejor.

Vamos a leer

Pueblo

Salud

Matabala[9]

Radio

Vamos a escribir

El espacio que sigue, en blanco, es para uso de los alfabetizandos. Cabe al educador, aprovechando la manera como fue concebido el cuaderno, desafiar a los educandos a que escriban lo que quieran y lo que puedan con las palabras sugeridas.

En la página 7, en un texto un poco mayor, se vuelve a la cuestión de la práctica:

Antonio, María, Pedro y Fátima saben leer y escribir.

Aprendieron a leer practicando la lectura. Aprendieron a escribir practicando la escritura.

Es practicando como se aprende.

Vamos a escribir

De nuevo, el espacio en blanco como invitación a los alfabetizandos para que se arriesguen a escribir. En todo el cuaderno, de principio a fin, se problematiza constantemente a los alfabetizandos para que escriban y lean practicando la escritura y la lectura. Si en ningún lugar es posible escribir sin practicar la escritura, en una cultura preponderantemente oral como la saotomense, un programa de alfabetización necesita, por un lado, respetando la cultura tal como está siendo en ese momento, estimular la oralidad de los alfabetizandos en los debates, en la narración de cuentos, en los análisis de hechos; por el otro, desafiarlos para que empiecen a escribir también. Leer y escribir como momentos inseparables de un mismo proceso: el de la comprensión y el del dominio de la lengua y el lenguaje.

En la página 11 se propone un texto más complejo, pero no extenso, que trata de aspectos de la vida colonial y del actual momento de reconstrucción nacional. El texto está precedido por algunas palabras que se refieren a temas centrales de la reconstrucción nacional.

La página empieza así:

Escuela

Roza[10]

Tierra

Plantar

Producto

Antes de la Independencia, la mayoría de nuestro pueblo no tenía escuelas. Las rozas, con sus tierras de plantar, pertenecían a los colonizadores. El producto de nuestro trabajo era de ellos también. Con la Independencia, todo está volviéndose diferente. Tenemos más escuelas para nuestros niños y el pueblo comenzó a estudiar.

Considerando todavía el carácter oral de la cultura, en el estado en que se encuentra, se sugiere a los animadores que, no sólo con relación a este texto, sino con relación a todos, hagan una primera lectura, en voz alta, pausadamente, que debe ser seguida silenciosamente por los alfabetizandos. A continuación, que éstos prosigan su lectura silenciosa por algunos momentos, después de lo cual se comenzará, de uno en uno, la lectura en voz alta. Cualquiera que sea el texto, terminada su lectura, es indispensable la discusión acerca de él.

En el esfuerzo por continuar desafiando a los alfabetizandos a leer críticamente y a escribir, al mismo tiempo que se prosigue el estímulo a su oralidad, se les propone el siguiente ejercicio, en la página 12:

Vamos a escribir

Practicar siempre para aprender

y

aprender para practicar mejor.

Vamos a leer

Azada

Sementera

Fuente

Conocimiento

El trabajo productivo es fuente de conocimiento. Con la azada preparamos los campos para la sementera y ayudamos a construir un país nuevo.

Nuestros hijos e hijas deben aprender trabajando.

Nuestras escuelas deben ser escuelas de trabajo.

Trate de escribir sobre el texto que acaba de leer.

Escriba igual a como habla. Es practicando como se aprende.

Después de algunos ejercicios que introducen los verbos ser, estar y tener, en el tiempo presente del modo indicativo, pero sin ninguna definición de lo que es un verbo ni ninguna consideración teórica acerca de sus modos, tiempos y personas, se llega a la página 17 con otro desafío a la criticidad de los alfabetizandos.

Si se observa bien el Caderno de exercícios, del que vengo transcribiendo partes, se nota cómo el desafío a la percepción crítica de los alfabetizandos crece página a página, así como el llamado a que experimenten con la escritura. Sin embargo, si la palabra escrita es extraña o casi extraña en determinado momento de una cultura, introducirla antes o simultáneamente con las transformaciones infraestructurales que con el tiempo llegarían a exigirla, no es tarea fácil. A veces es, sin embargo, impostergable.

Veamos la página 17:

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.

Por eso, aprendemos siempre.[11]

Vamos a leer, pensar y discutir.

Trabajando con ahínco, producimos más.

Produciendo más, en las tierras que son nuestras, creamos riquezas para la felicidad del pueblo.

Con el MLSTP[12] estamos construyendo una sociedad en que todos participan para el bienestar de todos. Necesitamos estar alerta contra quienes pretenden empezar de nuevo el sistema de explotación de las mayorías por una minoría dominante.

Ahora trate de escribir sobre lo que leyó y discutió.

En las páginas 20 y 21 hay textos que ilustran el uso de pronombres personales, sujeto y complemento sin hacer, sin embargo, ninguna alusión a normas gramaticales.

Página 20:

Vamos a leer

Yo me preocupo por nuestro país. Carlos le dio un libro a María y otro a mí. Dos días después, Carlos vino a la roza a hablar conmigo.

Yo soy tu amigo, pienso en ti. Llévate contigo este libro que te doy.

Él despierta temprano para trabajar.

A veces, habla consigo mismo, de sí para sí.

Ella también habla consigo misma. Él y ella piensan en el futuro de su pueblo al mismo tiempo que trabajan para hacer el futuro.

Todas las veces que lo veo y que la veo les hablo de los estudios.

Yo — mí — a mí — de mí — para mí — conmigo

Tú — ti — a ti — de ti — para ti — contigo

Él — ella — sí — a sí — de sí — para sí — consigo — le — lo — la

Escriba frases con

me — te — conmigo — a ti — a mí

Página 21:

Vamos a leer

Nosotros nos independizamos a costa de muchos sacrificios. Con unidad, disciplina y trabajo estamos consolidando nuestra independencia. Rechazamos a quien está contra nosotros y acogemos a aquellos y aquellas que demuestran su solidaridad con nosotros.

Ustedes, colonialistas, se engañaron al pensar que su poder de explotar era eterno. Para ustedes, era imposible que la debilidad de los explotados se transformara en fuerza en la lucha contra el poder de ustedes.

Se llevaron con ustedes todo lo que era nuestro, pero no pudieron llevarse nuestra voluntad resuelta de ser libres.

María, Julieta, Jorge y Carlos, ellos y ellas se esfuerzan en el trabajo para aumentar la producción. Traen siempre consigo la certeza de la victoria.

Nosotros — nos — con nosotros

ustedes — les — con ustedes

Ellos — ellas— sí— a sí — de sí — para sí — con ellos

les — los — las

Escriba frases con

Nos — les — con nosotros

En la página 22 es transcrito íntegramente uno de los muchos cuentos populares que, en culturas cuya memoria todavía está siendo preponderantemente oral, pasan de generación en generación y tienen un papel pedagógico indiscutible. Parte de lo que puede considerarse la dimensión teórica de la educación que se da en esas culturas se realiza a través de esos cuentos en cuyo cuerpo el uso de las metáforas es una de las riquezas del lenguaje popular.[13]

La educación popular no puede estar ajena a esas historias que no sólo reflejan la ideología dominante sino, mezclados con ella, aspectos de la visión del mundo de las masas populares. En verdad, esa visión del mundo no es pura reproducción de aquella ideología. Después de la lectura del cuento de la página 22, con lo que se reconoce en forma escrita lo que ya se conocía en la oralidad, en la página 23 se propone, como desafío a los alfabetizandos, para que escriban también, el siguiente texto:

El camarada o la camarada puede ahora hacer más de lo que ya hizo. Puede también escribir pequeños cuentos. Pero, antes de escribir, piense primero en su práctica. Piense en el trabajo lado a lado con otros camaradas. Piense cómo labran la tierra, cómo

siembran y cómo cosechan. Piense en los instrumentos que usan en las rozas o en las fábricas.

Si usted pesca, piense en las horas que pasa dentro del mar, en las aguas de navegar, lejos de la playa, lejos de las tierras de cultivar. Piense en las historias de los pescadores. Piense en los cuentos que ha oído contar del tiempo de nuestros abuelos. Después, trate de escribir igualito a como habla. Cuando escriba el primer cuento, va a ver que puede escribir el segundo, el tercero, etcétera.

Es practicando como se aprende.

Vamos a practicar.

Escriba su primer cuento.

En la página siguiente se vuelve a insistir para que los alfabetizandos escriban y se sugiere que, si lo hacen, creen cuentos populares.

Véase el texto:

Si los camaradas y las camaradas escriben muchas historias, un día vamos a hacer un libro grande con historias contadas por nuestro pueblo. Historias que hablan de nuestro pasado, de la lucha de nuestro pueblo, de nuestra resistencia al colonizador. Historias que hablan de nuestras tradiciones, de las danzas, de las músicas, de las fiestas. Historias que hablan de la lucha de hoy, de la reconstrucción nacional. Historias que son pedazos de nuestra historia.

Finalmente, el Caderno de exercícios llega a su fin con el siguiente

texto:

Los camaradas y las camaradas llegaron al fin de este cuaderno de ejercicios. Y llegaron al fin también del primer cuaderno de cultura popular.

Practicando la lectura y practicando la escritura los camaradas y las camaradas aprendieron a leer y a escribir al mismo tiempo que discutieron asuntos de interés para nuestro pueblo. No aprendieron a leer memorizando ba-be-bi-bo-bu, ta-te-ti-to-tu, para después simplemente repetir. Por eso, mientras aprendían a leer y a escribir, los camaradas y las camaradas discutieron sobre la reconstrucción nacional, sobre la producción, sobre la salud; discutieron sobre la unidad, la disciplina y el trabajo de nuestro pueblo en la reconstrucción nacional. Conversaron sobre el MLSTP, sobre su papel de vanguardia del pueblo. Ahora, juntos nuevamente, vamos a dar un paso adelante en procura de saber más, sin olvidar nunca que es practicando como se aprende. Vamos a conocer mejor lo que ya conocemos y a conocer otras cosas que todavía no conocemos. Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre. La búsqueda de conocer más continúa en la lucha que continúa.

La victoria es nuestra.

Veamos ahora el

Segundo Cuaderno de Cultura Popular

Nuestro Pueblo

Nuestra Tierra

Textos para leer y discutir

(Iniciación a la gramática)

Antes de iniciar el análisis o más precisamente la transcripción de textos de este Caderno con algunos comentarios, me parece importante destacar cómo la práctica modificó los planes que teníamos con respecto al Caderno de exercícios y al Segundo caderno de cultura popular. Mientras que el primero había sido concebido como un auxiliar del alfabetizando, reforzando el Primeiro caderno en la fase de la alfabetización, el Segundo caderno fue pensado como el libro básico de la primera etapa de la posalfabetización. Con el tiempo se percibió que este último papel tocaría al Caderno de exercícios, al paso que el Segundo caderno se utilizaría en un nivel más adelantado de la posalfabetización, junto con los otros cuadernos ya mencionados.[14] El Segundo caderno comienza con la siguiente

Introducción

Con el primer cuaderno de cultura popular y con el cuaderno de ejercicios aprendiste a leer en la práctica de la lectura. Aprendiste a escribir en la práctica de la escritura. Practicaste la lectura y la escritura al mismo tiempo que tuviste también la práctica de discutir asuntos del interés de nuestro pueblo.

Para nosotros, no tenía sentido enseñar a nuestro pueblo un puro b-a, ba. Cuando aprendemos a leer y a escribir, lo importante es aprender también a pensar correctamente. Para pensar correctamente debemos pensar sobre nuestra práctica en el trabajo. Debemos pensar sobre nuestra vida diaria.

Cuando aprendemos a leer y a escribir, lo importante es tratar de comprender mejor lo que fue la explotación colonial, lo que significa nuestra independencia. Comprender mejor nuestra lucha por crear una sociedad justa, sin explotadores ni explotados, una sociedad de trabajadores y trabajadoras.

Aprender a leer y a escribir no es memorizar unas pocas palabras para después repetirlas.

Con este segundo cuaderno de cultura popular vas a poder reforzar lo que ya sabes y aumentar tus conocimientos, que son necesarios

para la lucha de reconstrucción nacional. Para esto es necesario que te esfuerces y trabajes con disciplina.

Si no sabes el significado de una u otra palabra que encuentres en los textos, consulta el vocabulario al final de este cuaderno.

Si la palabra que buscas no está ahí, pregunta a un camarada o habla con el animador cultural, tu camarada también.

Las palabras con que se introduce el vocabulario son igualmente palabras de desafío y no de acomodación.

En este vocabulario encuentras el significado de algunas palabras y grupos de palabras que aparecen en los diferentes textos de este cuaderno. Es una ayuda de que puedes servirte en tu esfuerzo de comprensión de los textos que se escribieron para ser estudiados y no para ser simplemente leídos, como si fuesen puras “lecciones de lectura”. El vocabulario solo no resuelve tus dificultades. Tienes que trabajar para comprender el propio vocabulario.

No es por casualidad que el primer tema tratado en el Segundo caderno de cultura popular. es el acto de estudiar, presentado en dos partes, como ocurre con la mayoría de ellos, algunos de los cuales se discuten en tres partes. Parecía necesario comenzar este Caderno provocando un debate en torno al acto de estudiar, cuya significación pudiese ser aprehendida del relato de una historia simple y de trama probable.

El acto de estudiar

A

Había llovido mucho toda la noche. Había enormes pozas de agua en las partes más bajas del terreno. En algunos lugares la tierra, de

tan mojada, se había vuelto lodo. A veces, los pies sólo resbalaban en ella. A veces, más que resbalar, los pies se enterraban en el lodo hasta más arriba de los tobillos. Era difícil andar. Pedro y Antonio estaban transportando en una camioneta cestos llenos de cacao al sitio donde debería secarse. A cierta altura percibieron que la camioneta no atravesaría el lodazal que tenían por delante. Pararon. Bajaron de la camioneta. Miraron el lodazal, que era un problema para ellos. Atravesaron los dos metros de lodo, protegidos por sus botas de caña alta. Probaron el espesor del lodazal. Pensaron. Discutieron cómo resolver el problema. Después, con ayuda de algunas piedras y de algunas ramas secas de árboles, dieron al terreno la consistencia mínima para que las ruedas de la camioneta pasaran sin hundirse.

Pedro y Antonio estudiaron. Procuraron comprender el problema que tenían que resolver y, a continuación, encontraron una respuesta precisa.

No se estudia sólo en la escuela.

Pedro y Antonio estudiaron mientras trabajaban. Estudiar es asumir una actitud seria y atenta frente a un problema.

El acto de estudiar

B

Esta actitud seria y atenta en el intento de comprender las cosas y los hechos caracteriza el acto de estudiar. No importa que el estudio se haga en el momento y en el lugar de nuestro trabajo, como en el caso de Pedro y Antonio que acabamos de ver. No importa que el estudio se haga en otro lugar y en otro momento, como el estudio que hacemos en el círculo de cultura. En cualquier caso, el estudio siempre exige esta actitud seria y atenta en el intento de comprender las cosas y los hechos que observamos. Un texto para ser leído es un texto para ser estudiado. Un texto para ser estudiado es un texto para ser interpretado. No podemos interpretar un texto si lo leemos sin atención, sin curiosidad; si desistimos de la lectura cuando encontramos la primera dificultad. ¿Qué sería de la

producción de cacao en aquella roza si Pedro y Antonio hubieran desistido de proseguir su trabajo por causa del lodazal?

Si un texto a veces es difícil, insiste en comprenderlo. Trabaja sobre él como Antonio y Pedro trabajaron en relación con el problema del lodazal. Estudiar exige disciplina. Estudiar no es fácil porque estudiar es crear y recrear y no repetir lo que otros dicen.

¡Estudiar es un deber revolucionario!

Parecen obvias las preocupaciones que este texto sobre el acto de estudiar revela: la de combatir, por ejemplo, la posición ideológica, y por lo tanto no siempre explícita, de que sólo se estudia en la escuela. De ahí que la escuela sea considerada, desde ese punto de vista, como la matriz del conocimiento. Fuera de la escolarización no hay saber, o bien el saber que existe fuera de ella es considerado como inferior, sin nada que ver con el saber riguroso del intelectual. En realidad, sin embargo, ese saber tan desdeñado, "saber hecho de experiencia", tiene que ser el punto de partida de cualquier trabajo de educación popular orientado hacia la creación de un conocimiento más riguroso por parte de las masas populares.

En cuanto expresión de la ideología dominante, ese mito penetra en las masas populares provocando en ellas, a veces, una autodevaluación por sentirse gente de ninguna o de pocas "lecturas".[15]

Se hace preciso, entonces, recalcar la actividad práctica en la realidad concreta (actividad a la que nunca le falta una dimensión técnica, y por lo tanto intelectual,[16] por más simple que sea) como generadora de saber. El acto de estudiar, de carácter social y no sólo individual, se da ahí también, independientemente de que sus sujetos tengan conciencia de ello o no. En el fondo el acto de estudiar, como acto curioso del sujeto ante el mundo, es expresión de la forma de estar siendo de los seres humanos, como seres sociales, históricos, hacedores, transformadores, que no sólo saben sino que saben que saben.

Es necesario destacar también que esta curiosidad seria frente al

objeto o al hecho en observación, al exigir de nosotros la comprensión del objeto, que no debe ser solamente descrito en su apariencia, nos lleva a la búsqueda de la razón de ser del objeto o del hecho.

Otra preocupación que se encuentra en este texto sobre el acto de estudiar y que acompaña al Caderno entero es la que se refiere al derecho que el pueblo tiene a conocer mejor lo que ya conoce en razón de su práctica (comprensión más rigurosa de los hechos parcialmente aprehendidos y explicados) y de conocer lo que todavía no conoce.

En este proceso, no se trata propiamente de entregar o de transferir a las masas populares la explicación rigurosa o más rigurosa de los hechos como algo acabado, paralizado, pronto, sino de contar, estimulando y desafiando, con la capacidad de hacer, de pensar, de saber y de crear de las masas populares.

“Se está persuadido de que una verdad es fecunda —dice Gramsci— sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla. Que ella no existe en sí y por sí, sino que ha sido una conquista del espíritu, que en cada individuo es preciso que se reproduzca aquel estado de ansiedad que ha atravesado el estudioso antes de alcanzarla. […] Este representar en acto a los oyentes la serie de esfuerzos, los errores y los aciertos a través de los cuales han pasado los hombres para alcanzar el conocimiento actual, es mucho más educativo que la exposición esquemática de este mismo conocimiento. […] La enseñanza, desarrollada de esa manera, se convierte en un acto de liberación.”[17]

El siguiente tema tratado es la:

Reconstrucción nacional

A

La reconstrucción nacional es el esfuerzo en que nuestro pueblo está empeñado para crear una sociedad nueva, una sociedad de trabajadores. Pero, fíjate, si dijimos que tenemos que crear la

sociedad nueva es porque ella no aparece por casualidad. Por eso, la reconstrucción nacional es la lucha que continúa.

Producir más en las rozas y en las fábricas, trabajar más en los servicios públicos es luchar por la reconstrucción nacional. Nadie en São Tomé e Príncipe tiene derecho a cruzarse de brazos y esperar que los demás hagan las cosas por él. Sin producción en las rozas y en las fábricas, sin trabajo dedicado en los servicios públicos, no crearemos la nueva sociedad.

Reconstrucción nacional

B

Vimos, en el texto anterior, que producir más en las rozas, en las fábricas y trabajar más en los servicios públicos es luchar por la reconstrucción nacional. Vimos también que la reconstrucción nacional, para nosotros, significa la creación de una sociedad nueva, sin explotados ni explotadores. Una sociedad de trabajadores y trabajadoras. Por eso, la reconstrucción nacional exige de nosotros:

Unidad

Disciplina

Trabajo y

Vigilancia

–Unidad de todos, contemplando un mismo objetivo: la creación de una sociedad nueva.

–Disciplina en la acción, en el trabajo, en el estudio, en la vida diaria. Disciplina consciente, sin la cual nada se hace, nada se crea. Disciplina en la unidad, sin la cual se pierde el trabajo.

–Trabajo en las rozas. Trabajo en las fábricas. Trabajo en los

servicios públicos. Trabajo en las escuelas.

–Vigilancia contra los enemigos internos y externos, que harán todo lo que puedan para detener nuestra lucha por la creación de la nueva sociedad.

Parecía absolutamente imprescindible que hubiera un texto, por simple que fuese, que plantease el problema de la reconstrucción nacional y jugara con las palabras unidad, disciplina, trabajo y vigilancia. Obviamente, el tema de la reconstrucción nacional o de la reinvención de la sociedad saotomense se impone por su actualidad. El juego hecho con las palabras unidad, disciplina, trabajo y vigilancia se introdujo para, aprovechando esas palabras que aparecen en gran número de eslóganes, presentarlas en un texto dinámico preservando o recuperando su significación más profunda, amenazada por el carácter acrítico de las frases hechas. Desde el comienzo de la segunda parte de este artículo debe haber quedado claro que no es mi intención transcribir todo el Segundo caderno de cultura popular, sino sólo algunos de sus textos en consonancia con afirmaciones hechas en la primera parte.

He aquí uno más:

Trabajo y transformación del mundo[18]

A

Pedro y Antonio derribaron un árbol. Tuvieron una práctica. La actividad práctica de los seres humanos tiene finalidades. Ellos sabían lo que querían hacer al derribar el árbol. Trabajaron. Con instrumentos, no sólo derribaron el árbol sino que lo desbastaron, después de derribarlo. Dividieron el gran tronco en pedazos que secaron al sol. Después, Pedro y Antonio aserraron los troncos e hicieron tablas. Con las tablas hicieron un barco. Antes de hacer el barco, incluso antes de derribar el árbol, ya tenían en la cabeza la forma del barco que iban a hacer. Ya sabían para qué iban a hacer el barco. Pedro y Antonio trabajaron. Con su trabajo transformaron

el árbol e hicieron un barco con él. Es trabajando como los hombres y las mujeres transforman el mundo transformando el mundo, se transforman también.

Trabajo y transformación del mundo

B

Pedro y Antonio hicieron el barco con las tablas. Hicieron las tablas con los pedazos del tronco del árbol grande que derribaron. Cuando el árbol grande fue dividido en pedazos, dejó de ser árbol. Cuando los pedazos del tronco se convirtieron en tablas, dejaron de ser pedazos de tronco. Cuando Pedro y Antonio construyeron el barco con las tablas, éstas dejaron de ser tablas y se convirtieron en barco.

El árbol pertenece al mundo de la naturaleza. El barco, hecho por Antonio y Pedro, pertenece al mundo de la cultura, que es el mundo que los seres humanos hacen con su trabajo creador.

El barco es cultura.

La manera de utilizar el barco es cultura.

La danza es cultura.

Trabajo y transformación del mundo

C

El trabajo que transforma, no siempre dignifica a los hombres y las mujeres. Sólo el trabajo libre nos da valor. Sólo el trabajo con el cual estamos contribuyendo a la creación de una sociedad justa, sin explotadores ni explotados, nos dignifica. En la época colonial, nuestro trabajo no era libre. Trabajábamos para los intereses de los colonialistas que nos explotaban. Ellos se apropiaron de nuestras tierras y de nuestra fuerza de trabajo y se enriquecieron a nuestra costa. Cuanto más ricos se hacían ellos, tanto más pobres quedábamos nosotros. Ellos eran la minoría explotadora. Nosotros

éramos la mayoría explotada. Hoy somos independientes. Ya no trabajamos para una minoría. Trabajamos para crear una sociedad justa. Tenemos mucho que hacer todavía.

En cuanto a la introducción a la gramática, hasta ahora, con apoyo en los textos vistos, se hizo un estudio simple pero bastante completo de los verbos.

La lucha de liberación[19]

A

El MLSTP guió la lucha de liberación de nuestro pueblo.

El PAIGC guió la lucha de liberación del pueblo de Guinea y Cabo Verde.

El MPLA, Partido del Trabajo, guió la lucha de liberación del pueblo angolano.

El Frelimo guió la lucha de liberación del pueblo de Mozambique.

La independencia de todos nosotros, pueblo de São Tomé e Príncipe, guineanos, caboverdianos, angolanos y mozambicanos, no fue un regalo de los colonialistas. Nuestra independencia fue resultado de una lucha dura y difícil. Lucha en la cual todos nosotros participamos, como pueblos oprimidos, buscando la liberación. Cada uno de esos pueblos trabó la lucha que podía librar, y la suma de sus luchas derrotó a los colonialistas.

Nuestra lucha en África fue decisiva para la victoria del pueblo portugués contra la dictadura que lo dominaba. Sin nuestra lucha, no hubiera habido 25 de abril en Portugal.

Pero nuestra lucha no fue contra ninguna raza ni contra el pueblo portugués. Luchamos contra el sistema de explotación colonialista, contra el imperialismo, contra todas las formas de explotación. La reconstrucción nacional es la continuación de esa lucha, para la

creación de una sociedad justa.

Punto importante sobre el cual reflexionar, constantemente, en la discusión del problema de la lucha de liberación y de la reconstrucción nacional, es el de las masas populares como sujeto, también, de su historia. El de su presencia política actuante, el de su voz en el proceso de la propia reconstrucción, al que ya he hecho referencia en la primera parte de este trabajo.

La lucha de liberación

B

El sacrificio de nuestra lucha contra el colonialismo sería inútil si nuestra independencia significase apenas la sustitución de los colonialistas por una minoría privilegiada nacional. Si así fuera, nuestro pueblo continuaría explotado por las clases dominantes de los países imperialistas a través de la minoría nacional. Es por eso que la reconstrucción nacional significa para nosotros la creación de una sociedad nueva, una sociedad de trabajadores y trabajadoras, sin explotados ni explotadores.

No dejemos para mañana lo que podemos hacer hoy. ¡La lucha continúa!

Sociedad nueva, hombre nuevo, mujer nueva, todas éstas eran —y siguen siendo— expresiones incorporadas al lenguaje de la transición revolucionaria. Parecía y continúa pareciendo importante llamar la atención sobre el hecho de que el surgimiento de la sociedad nueva —así como del hombre nuevo y la mujer nueva— no resulta de un acto mecánico. La sociedad nueva tiene que ser parida, no aparece por decreto ni automáticamente.

Y el parto, que es proceso, es siempre más difícil y complejo que simple y fácil.

La sociedad nueva

¿Qué es una sociedad sin explotadores ni explotados? Es la sociedad en que ningún hombre, ninguna mujer, ningún grupo de personas, ninguna clase explota la fuerza de trabajo de los demás. Es la sociedad en que no hay privilegios para los que trabajan con la pluma y sólo obligaciones para los que trabajan con las manos, en las rozas y en las fábricas. Todos son trabajadores al servicio del bien de todos.

Una sociedad así no se crea de la noche a la mañana. Pero es preciso que el pueblo empiece a tener en la cabeza, hoy, esa forma de sociedad, como Pedro y Antonio tenían en la cabeza, antes de derribar el árbol, la forma del barco que hicieron.

¿Te acuerdas de cómo hicieron el barco Pedro y Antonio? Derribaron un árbol. Desbastaron el árbol. Cortaron su tronco en pedazos. Con los pedazos hicieron tablas y con las tablas hicieron el barco. Pero desde antes de derribar el árbol Pedro y Antonio ya tenían en la cabeza la forma del barco que iban a hacer y ya sabían para qué iban a hacer el barco. Pedro y Antonio trabajaron, transformaron la naturaleza.

Para hacer la sociedad nueva, precisamos también trabajar, necesitamos transformar la sociedad vieja que todavía tenemos. Es más fácil, sin duda, hacer el barco que crear la nueva sociedad. Pero, si Pedro y Antonio hicieron el barco, el pueblo de São Tomé e Príncipe, con disciplina, con unidad, trabajo y vigilancia, creará la nueva sociedad, con su vanguardia, el MLSTP.

En el texto siguiente se vuelve a insistir otra vez, por un lado, en que no hay absolutización de la ignorancia, y por el otro, en que el pueblo tiene derecho a saber mejor lo que ya sabe y a saber lo que todavía no sabe.

Nadie ignora todo, nadie sabe todo

Nadie ignora todo. Nadie sabe todo. Todos nosotros sabemos alguna cosa. Todos nosotros ignoramos alguna cosa.

Pedro, por ejemplo, sabe cosechar cacao muy bien. Aprendió, en la práctica, desde niño, cómo coger la cápsula del cacao sin lastimar el árbol. Con sólo mirar, Pedro ya sabe si la cápsula está a punto para ser cosechada. Pero Pedro no sabe imprimir un periódico. Antonio aprendió en la práctica, desde muy temprano, cómo se debe trabajar para imprimir un periódico. Antonio sabe imprimir un periódico, pero no sabe cosechar cacao. Cosechar cacao e imprimir periódicos son dos prácticas igualmente necesarias para la reconstrucción nacional.

Los conocimientos que Pedro adquirió en la práctica de cosechar cacao no bastan. Pedro necesita conocer más. Pedro tiene derecho a conocer más. Pedro puede conocer más. Lo mismo podemos decir de Antonio. Los conocimientos que Antonio adquirió en la práctica de imprimir periódicos no bastan. Antonio necesita conocer más. Antonio tiene derecho a conocer más. Antonio puede conocer más.

Estudiar para servir al pueblo no es sólo un derecho sino también un deber revolucionario.

¡Vamos a estudiar!

Trabajo manual, trabajo intelectual

Los hombres y las mujeres trabajan, es decir, actúan y piensan. Trabajan porque hacen mucho más que el caballo que arrastra el arado al servicio del hombre. Trabajan porque han llegado a ser capaces de prever, de programar, de dar finalidades al propio trabajo. En el trabajo, el ser humano usa el cuerpo entero. Usa sus manos y su capacidad de pensar. El cuerpo humano es un cuerpo consciente. Por eso es un error separar lo que se llama trabajo manual de lo que se llama trabajo intelectual. Los trabajadores de las fábricas y los trabajadores de las rozas son intelectuales también. Sólo en las sociedades en que se menosprecia el mayor uso

de las manos en actividades prácticas, cosechar cacao e imprimir periódicos son prácticas consideradas inferiores.

En la sociedad que estamos creando, no separamos la actividad manual de la intelectual. Por eso, nuestras escuelas serán escuelas del trabajo. Nuestros hijos y nuestras hijas aprenderán, desde temprano, trabajando. Va a llegar un día en que, en São Tomé e Príncipe, nadie trabajará para estudiar y nadie estudiará para trabajar, porque todos estudiarán al trabajar.

La práctica nos enseña

No podemos dudar de que nuestra práctica nos enseña. No podemos dudar de que conocemos muchas cosas por causa de nuestra práctica. No podemos dudar, por ejemplo, de que sabemos si va a llover, al mirar el cielo y ver las nubes de cierto color. Hasta sabemos si la lluvia que viene es lluvia ligera o tempestad.

Desde muy pequeños aprendemos a entender el mundo que nos rodea. Por eso, aun antes de aprender a leer y a escribir palabras y frases, ya estamos "leyendo", bien o mal, el mundo que nos rodea. Pero este conocimiento que adquirimos de nuestra práctica no basta. Necesitamos ir más allá de él. Necesitamos conocer mejor las cosas que ya conocemos y conocer otras que todavía no conocemos. Sería interesante que los camaradas escribiesen en una hoja de papel algunas de las cosas que les gustaría conocer. Haríamos otro cuaderno tratando los asuntos que los camaradas y las camaradas nos sugieran.

¡Estudiar es un deber revolucionario!

El proceso productivo

A

La madera para las tablas con que se hacen puertas, ventanas, mesas y barcos se encuentra, en estado bruto, en los árboles de los bosques. El hierro para hacer martillos, azadas y hoces se

encuentra, en estado bruto, debajo de la tierra. Los seres humanos, con su trabajo, transforman las materias brutas, convirtiéndolas en materias primas.

Las materias brutas (como el hierro bajo tierra, como la madera en los árboles) y las materias primas (como el hierro ya trabajado y la madera ya preparada) se llaman objetos de trabajo.

La tierra que se va a preparar para el cultivo de arroz es un objeto de trabajo.

Los árboles que se van a derribar para hacer tablas con ellos son objetos de trabajo.

Las tablas que se van a transformar en mesas, sillas, puertas y ventanas son objetos de trabajo.

El proceso productivo

B

Para transformar la materia bruta en materia prima y para producir algo con la materia prima, necesitamos instrumentos. Precisamos máquinas, herramientas variadas, transporte. Esas cosas que necesitamos para producir, es decir, los instrumentos, se llaman medios de trabajo.

El conjunto de las materias brutas, las materias primas y los medios de trabajo se llama medios de producción.

Así, los medios de producción de una roza son:

–las tierras de cultivo,

–las materias brutas,

–las materias primas,

–los instrumentos, las herramientas, los transportes.

El proceso productivo

C

Ya hemos visto que, si no fuese por el trabajo humano, el árbol no se transformaría en tablas ni el hierro en estado bruto se convertiría en lámina. Todo eso se hace por causa del trabajo humano, por causa de la fuerza de trabajo.

Los medios de producción y los trabajadores constituyen lo que se llama fuerzas productivas de una sociedad.

La producción resulta de la combinación entre los medios de producción y la fuerza de trabajo. Para comprender una sociedad es importante saber de qué modo se organiza su proceso productivo. Es preciso saber cómo se combinan los medios de producción y la fuerza de trabajo. Es preciso saber la naturaleza de las relaciones sociales que se dan en la producción: si son relaciones de explotación o si son relaciones de igualdad y colaboración entre todos. En la época colonial, las relaciones sociales de producción eran de explotación. Por eso, tenían que ser violentas. Los colonialistas se apoderaban de los medios de producción y de nuestra fuerza de trabajo. Eran dueños absolutos de las tierras, de las materias brutas, de las materias primas, de las herramientas, de las máquinas, de los transportes y de la fuerza de trabajo de los trabajadores. Nada escapaba a su poder y a su control.

Cuando hablamos, hoy, de reconstrucción nacional para crear una sociedad nueva, estamos hablando de una sociedad realmente diferente. De una sociedad en que las relaciones sociales de producción ya no serán de explotación, sino de igualdad y colaboración entre todos.

En el texto siguiente se vuelve a hablar del carácter no mecanicista de la transformación social.

La acción de transformar

Estamos en esta sala. Aquí funciona un círculo de cultura. La sala está organizada de cierta manera. Las sillas, la mesa, el pizarrón, todo ocupa cierto lugar en la sala. Hay carteles en las paredes, figuras, dibujos. No sería difícil para nosotros organizar la sala en forma diferente. Si sintiéramos necesidad de hacerlo, en poco tiempo, juntos, podríamos cambiar completamente la posición de las sillas, de la mesa, del pizarrón. La reorganización de la sala, en función de las nuevas necesidades reconocidas, exigiría de nosotros un poco de esfuerzo físico y un trabajo en común. De este modo transformaríamos la vieja organización de la sala y crearíamos una nueva, de acuerdo con otros objetivos.

Reorganizar la sociedad vieja, transformarla para crear la nueva sociedad, no es así de fácil. Por eso, la sociedad nueva no se crea de la noche a la mañana, ni la sociedad nueva aparece por casualidad. La nueva sociedad va surgiendo con las transformaciones profundas que la vieja sociedad va sufriendo.

Siguen dos textos que tratan del problema de la cultura y de la identidad cultural, tema de la mayor importancia, sobre todo en una sociedad que hasta hace muy poco era colonia.

Pueblo y cultura

Los colonialistas decían que solamente ellos tenían cultura. Decían que antes de su llegada a África nosotros no teníamos historia. Que nuestra historia comenzó con la venida de ellos.

Esas afirmaciones son falsas, son mentirosas.

Eran afirmaciones necesarias para la práctica expoliadora que ejercían sobre nosotros. Para prolongar al máximo nuestra explotación económica, ellos necesitaban tratar de destruir nuestra identidad cultural, negando nuestra cultura, nuestra historia.

Todos los pueblos tienen cultura, porque trabajan, porque

transforman el mundo y, al transformarlo, se transforman.

La danza del pueblo es cultura.

La música del pueblo es cultura, como cultura es también la forma como el pueblo cultiva la tierra. Cultura es también la manera que el pueblo tiene de andar, de sonreír, de hablar, de cantar mientras trabaja.

El calulu[20] es cultura como la manera de hacer el calulu es cultura, como cultural es el sabor de las comidas. Cultura son los instrumentos que el pueblo usa para producir. Cultura es la forma como el pueblo entiende y expresa su mundo y como el pueblo se entiende en sus relaciones con su mundo. Cultura es el tambor que resuena en la noche. Cultura es el ritmo del tambor. Cultura es el balanceo de los cuerpos del pueblo al ritmo de los tambores.

La defensa de nuestra cultura

Una de las preocupaciones de nuestro movimiento y de nuestro gobierno es la defensa de nuestra cultura. Por eso, el presidente Pinto da Costa ha dicho: “Al liquidar la cultura colonial, tenemos que crear en nuestro país una cultura nueva, basada en nuestras tradiciones. Esa cultura nueva que vamos a crear en nuestro país aprovechará los aspectos positivos de nuestras tradiciones, eliminando los aspectos negativos de ellas. Naturalmente que la nueva cultura no debe cerrar las puertas a las influencias positivas de las culturas extranjeras. Estará abierta a la cultura de todos los demás pueblos, pero preservando siempre su cuño nacional.”

Para eso, necesitamos producir, necesitamos crear y recrear. Necesitamos estudiar sin desmayo. Necesitamos desarrollar la ciencia y la técnica. No podemos parar ante el primer obstáculo que encontremos.

La preocupación por una forma crítica de pensar vuelve a manifestarse en los dos textos sobre

Pensar correctamente

A

Nuestra finalidad principal al escribir los textos de este cuaderno es desafiar a los camaradas y las camaradas a que piensen correctamente. ¿Qué queremos decir con desafiar a los camaradas y las camaradas a pensar correctamente? Desafiar es un verbo[21] que significa no sólo llamar a la lucha, sino también problematizar, es decir plantear problemas, estimular, provocar.

Así como en la alfabetización no nos interesa enseñar al pueblo un puro b-a, ba, tampoco nos interesa, en la posalfabetización, transferir al pueblo frases y textos para que los vaya leyendo sin entenderlos. La reconstrucción nacional exige de todos nosotros una participación consciente y la participación consciente, a cualquier nivel de la reconstrucción nacional, exige acción y pensamiento. Exige práctica y teoría siempre en unidad. No hay práctica sin teoría ni teoría sin práctica.

Pensar correctamente significa procurar descubrir y entender lo que se halla más escondido en las cosas y en los hechos que observamos y analizamos. Descubrir, por ejemplo, que no es el “mal de ojo” lo que hace que Pedrito ande triste, sino los parásitos intestinales. No será pues solamente con rezos y limpias que se le devolverá la alegría a Pedrito, sino con orientación médica.

Vuelve, ahora, a los textos anteriores de tu cuaderno. En casa, cuando tengas tiempo disponible, lee uno, lee otro. Piensa bien en cada línea, en cada afirmación, y trata de entender lo que ya leíste.

Pensar correctamente

B

Pensar correctamente, descubrir la razón de ser de los hechos y profundizar en los conocimientos que la práctica nos da, no es un privilegio de algunos sino un derecho que el pueblo tiene, en una

sociedad revolucionaria. Nuestro gobierno, de acuerdo con la orientación política de nuestro movimiento, viene tratando de atender a ese derecho de nuestro pueblo. Junto a la reorientación del modo de producir, junto al estímulo a la producción, nuestro gobierno se preocupa por la educación sistemática del pueblo. Intenta ahora un ejercicio, tratando de pensar correctamente. Escribe en una hoja de papel cómo ves el siguiente problema:

"La educación de los niños y de los adultos, después de la independencia de nuestro país, ¿puede ser igual a la educación que teníamos antes de la independencia?"

Si piensas que puede ser igual, debes decir por qué. Si piensas que no puede, debes decir por qué.

Si, para ti, la educación actual debe ser diferente de la educación que teníamos antes de la independencia, señala algunos aspectos de la diferencia.

Parece interesante ahora, antes de concluir este trabajo con la transcripción de algunos textos más, hacer consideraciones en torno a uno o dos puntos, por lo menos, en el campo del estudio de la lengua y el lenguaje.

En este Caderno, la introducción a la gramática no supera el análisis de las llamadas categorías gramaticales, jamás realizado de manera formal o mecánica. Por el contrario, siempre dinámicamente.

Una de nuestras preocupaciones, teniendo en cuenta la necesidad que tendrán —y que sería funesto que no llegaran a tener— los participantes en los círculos de posalfabetización de leer documentos del movimiento, de leer el periódico A Revolução, de leer documentos oficiales del gobierno, etc., era introducir el pronombre relativo que. La razón de esa necesidad es que es precisamente ese pronombre uno de los que permiten el empleo sumamente común, y a veces hasta abusivo, en el discurso no popular, de las oraciones intercaladas.

Cuanto más esas oraciones separan al sujeto de la oración principal

de su verbo, tanto menos fácil resulta la comprensión del discurso. No es así, en realidad, como hablan los grupos populares. Frente a esa comprobación, no me parece que corresponda simplemente olvidar el hecho, sino instrumentar a los grupos populares para que dominen ese tipo de lenguaje que revela una estructura de pensamiento distinta de la suya.

Así, en la página 51 del Caderno se dice:

Entre otros tipos de pronombres, vamos a conocer ahora uno muy importante. Pero lo vamos a conocer con ejemplos.

El libro que compré es bueno.

Observa: antes de la palabra que, tenemos la palabra libro. Libro, como sabes, es un sustantivo masculino, común, singular.

Si ahora sustituyes la palabra que por el cual, verás que el sentido del pensamiento permanece igual. Significa lo mismo decir El libro que compré es bueno que decir El libro el cual compré es bueno. Otro ejemplo:

La roza que visité es bonita.

En este ejemplo, antes de la palabra que tenemos la palabra roza. Roza, como tú sabes, es un nombre común, femenino, singular. Si ahora sustituyes la palabra que, que viene después de roza, por la cual, verás que el sentido del pensamiento es el mismo. Tiene el mismo significado decir la roza que visité es bonita como La roza la cual visité es bonita.

Presta atención: todas las veces que la palabra que puede ser sustituida por: el cual, la cual, los cuales, las cuales, la palabra que es pronombre.

Otros ejemplos:

El texto que leí es bueno.

Comprendí las páginas que escribiste.

La roza que produce más es ésta.

En la página 53 del Caderno:

Vamos a aprender a usar la palabra cuyo, otro pronombre muy importante.

Veamos algunos ejemplos.

1) El niño cuyo padre llegó de Angola es éste.

2) Vengo de una roza cuya producción de cacao este año es muy elevada.

3) El círculo de cultura cuyos participantes trabajaron más recibió una carta de estímulo del camarada presidente.

4) Trabajamos seriamente en la lectura de este libro, cuyas páginas más difíciles recibieron profunda atención.

En el primer ejemplo, cuyo es igual a del cual. Observa cómo no se altera en nada el sentido de la frase si sustituimos cuyo por del cual:

El niño del cual el padre llegó de Angola es éste.

En el segundo ejemplo, cuyo equivale a de la cual, debido al sustantivo roza, femenino, que viene antes:

Vengo de la roza de la cual la producción etc.

En el tercer ejemplo, cuyos equivale a del cual, debido a círculo de

cultura:

El círculo de cultura del cual los participantes trabajaron más etcétera.

En el cuarto ejemplo, cuyas equivale a del cual, debido a libro:

Trabajamos seriamente en la lectura de este libro, del cual las páginas etcétera.

Ahora, una serie de ejemplos en que el pronombre que constituye oraciones adjetivas.

Tenemos aquí dos conjuntos de palabras con sentido completo:

Hoy compré este libro. Este libro es bueno.

El primer conjunto de palabras es:

Hoy compré este libro.

El segundo conjunto de palabras es:

Este libro es bueno.

Organizando ahora de distinta manera estos conjuntos de palabras, podemos decir lo mismo que dijimos antes. Para eso vamos a usar el pronombre que, que ya conocemos.

Fíjate cómo va a quedar:

Este libro que compré hoy es bueno.

Otro ejemplo:

Estos hombres participaron activamente en el trabajo voluntario. Acaban de llegar felices de la roza.

De nuevo, tenemos dos conjuntos de palabras. Primer conjunto:

Estos hombres participaron activamente en el trajo voluntario.

Segundo conjunto:

Ellos acaban de llegar felices de la roza.

Vamos a ver ahora cómo podemos decir lo mismo con el pronombre que:

Estos hombres, que participaron activamente en el trabajo voluntario, acaban de llegar felices de la roza.

Otro ejemplo más:

Los camaradas se protegieron contra el tétanos. Los camaradas estaban vacunados contra él.

Primer conjunto de palabras:

Los camaradas se protegieron contra el tétanos.

Segundo conjunto de palabras:

Los camaradas estaban vacunados contra él.

Ahora con el pronombre que:

Los camaradas, que se protegieron contra el tétanos, estaban vacunados contra él.

Veamos ahora los últimos textos que, sumados a los ya transcritos, nos dan una visión general del Caderno:

La evaluación de la práctica

No es posible practicar sin evaluar la práctica.

Evaluar la práctica es analizar lo que se hace, comparando los resultados obtenidos con las finalidades que procuramos alcanzar con la práctica. La evaluación de la práctica revela aciertos, errores e imprecisiones. La evaluación corrige la práctica, mejora la práctica, aumenta nuestra eficiencia. El trabajo de evaluar la práctica jamás deja de acompañarla.

Las camaradas y los camaradas tienen una práctica en este círculo de cultura. Trabajan con el animador cultural, siguen un programa con miras a ciertos fines. Están en el círculo de cultura metidos en la práctica de leer cada vez mejor, de interpretar lo que leen, de escribir, de contar, de aumentar los conocimientos que ya tienen y de conocer lo que todavía no conocen. La reconstrucción nacional necesita que nuestro pueblo conozca más y mejor nuestra realidad. Nuestro pueblo necesita prepararse para dar solución a nuestros problemas. La Comisión Coordinadora de los Círculos de Cultura Popular es el sector del Ministerio de Educación encargado de organizar, de preparar, de planear y de ejecutar una parte de nuestra política educacional: la que se desarrolla, con los adultos, en los círculos de cultura. La Comisión Coordinadora no puede dejar, así, de evaluar la práctica que se da en esos círculos. Pero los camaradas deben también evaluar su propia práctica. Deben examinar constantemente los progresos que están haciendo y procurar vencer las dificultades que encuentran. Si los camaradas analizan su propia práctica estarán participando con el camarada animador y con la Comisión Coordinadora en la búsqueda de mejores instrumentos de trabajo.

La práctica necesita de la evaluación como los peces necesitan del agua y los cultivos de la lluvia.

Planificación de la práctica

Ya hemos visto que no hay práctica sin evaluación. Pero la práctica exige además su planeación. Planear la práctica significa tener una idea clara de los objetivos que queremos alcanzar con ella. Significa tener conocimiento de las condiciones en que vamos a actuar, de los instrumentos y de los medios de que disponemos. Planear la práctica significa también saber con quién contamos para

ejecutarla. Planear significa prever los plazos, los diferentes momentos de la acción, que debe estar siendo evaluada siempre. Podemos planear a corto plazo, a plazo medio o a largo plazo. A veces la evaluación nos enseña que si los objetivos que teníamos eran correctos, los medios que escogimos no eran los mejores. A veces percibimos también, a través de la práctica de la evaluación, que los plazos que habíamos establecido no correspondían a nuestras posibilidades reales.

Todas las actividades de nuestro país necesitan ir siendo planeadas y ejecutadas cada vez mejor.

¿Qué sería de nuestra economía si, llegado el momento de la primera cosecha de cacao, no estuviéramos organizados para hacerla? El cacao se perdería y sería un desastre para todos. Es importante que nuestro pueblo entienda cada vez más la necesidad de evaluar su práctica y la necesidad de participar en los planes de la reconstrucción nacional.

El hombre nuevo y la mujer nueva

El hombre nuevo y la mujer nueva no aparecen por casualidad. El hombre nuevo y la mujer nueva van naciendo en la práctica de la reconstrucción revolucionaria de la sociedad. Pero, de cualquier manera, podemos pensar en algunas cualidades que caracterizan al hombre nuevo y la mujer nueva. El compromiso con la causa del pueblo, con la defensa de los intereses del pueblo, es una de esas cualidades. La responsabilidad en el cumplimiento del deber, no importa la tarea que nos toque, es una señal del hombre nuevo y de la mujer nueva. El sentido de la correcta militancia política, en la cual vamos aprendiendo a superar el individualismo, el egoísmo, es también una señal del hombre nuevo y de la mujer nueva. La defensa intransigente de nuestra autonomía, de la libertad que conquistamos, también caracteriza al hombre nuevo y a la mujer nueva.

El sentido de solidaridad, no sólo con nuestro pueblo, sino también con todos los pueblos que luchan por su liberación, es otra característica del hombre nuevo y de la mujer nueva. No dejar para

mañana lo que se puede hacer hoy y hacer cada día mejor lo que debemos hacer es propio del hombre nuevo y la mujer nueva. Participar conscientemente en los esfuerzos de la reconstrucción nacional es un deber que el hombre nuevo y la mujer nueva se imponen a sí mismos.

Estudiar, como un deber revolucionario, pensar correctamente, desarrollar la curiosidad frente a la realidad que debemos conocer mejor, crear y recrear, criticar con precisión y aceptar las críticas constructivas, combatir las actividades antipopulares, son características del hombre nuevo y la mujer nueva. Participando más y más en la lucha por la reconstrucción nacional haremos nacer en nosotros mismos al hombre nuevo y la mujer nueva.

El hombre nuevo, la mujer nueva y la educación

Una de las cualidades más importantes del hombre nuevo y la mujer nueva es la certeza que tienen de que no pueden parar de caminar y la certeza de que lo nuevo pronto se vuelve viejo si no se renueva. La educación de los niños, de los jóvenes y de los adultos tiene una importancia muy grande en la formación del hombre nuevo y de la mujer nueva. Tiene que ser una educación nueva también, que estamos tratando de poner en práctica de acuerdo con nuestras posibilidades.

Una educación completamente diferente de la educación colonial. Una educación por el trabajo, que estimule la colaboración y no la competencia. Una educación que dé valor a la ayuda mutua y no al individualismo, que desarrolle el espíritu crítico y la creatividad, y no la pasividad. Una educación que se fundamente en la unidad entre la práctica y la teoría, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, y que por eso mismo impulse a los educandos a pensar bien. Una educación que no favorezca la mentira, las ideas falsas, la indisciplina. Una educación política, tan política como cualquier otra educación, pero que no trata de pasar por neutra. Al proclamar que no es neutra, que la neutralidad es imposible, afirma que su política es la de los intereses de nuestro pueblo.

Con el último texto, que cierra el Caderno, creo que puedo concluir también este trabajo, sin más comentarios.

Camarada: Has llegado al final de este segundo Caderno de cultura popular. Esperamos que te haya gustado la experiencia que te proporcionó. La experiencia de aumentar los conocimientos que ya tenías, debido a tu práctica, aun antes de aprender a leer y a escribir; la experiencia de consolidar y profundizar, en grupo, los conocimientos que obtuviste en la primera fase de tus estudios y la de adquirir otros conocimientos. La experiencia de discutir más organizadamente un mayor y variado número de temas, a partir de la lectura de textos. Pero, sobre todo, esperamos que hayas percibido la importancia de pensar correctamente, de reflexionar. Esperamos que hayas percibido que nuestra tarea revolucionaria no podría ser simplemente la de dar informaciones. Nuestra tarea revolucionaria nos exige no sólo informar correctamente sino también formar. Nadie se forma realmente si no asume responsabilidades en el acto de formarse. Nuestro pueblo no se formará en la pasividad, sino en la acción siempre en unidad con el pensamiento. De ahí nuestra preocupación por no sugerir nunca a los camaradas que memoricen mecánicamente las cosas. De ahí nuestra preocupación por desafiar a los camaradas a pensar, a analizar la realidad. Ésta es la orientación que caracteriza a todos los Cadernos de cultura popular que los camaradas están conociendo y los que llegarán a conocer.

▪

1Este artículo, publicado por primera vez en un número especial de la Harvard Educational Review, en febrero de 1981, número dedicado al tema “Education as transformation: identity, change and development”, aparece ahora con el agregado de una segunda parte.

2Recientemente independizadas del yugo colonial portugués, las islas de São Tomé e Príncipe se encuentran en el golfo de Guinea,

en la costa occidental de África. La superficie total del país es de 1001 km ^{2} , de los cuales corresponden 859 km ^{2} a la isla de São Tomé y 142 km ^{2} a la de Príncipe. La distancia entre una isla y otra es de 140 km. En 1970 se estimaba la población del país en 73811 personas. La isla de Príncipe tendría 4662 y la São Tomé 69149. La capital del país, cuya población es de 17400 habitantes, es la ciudad de São Tomé, en la isla del mismo nombre. La independencia de ese país se dio el 12 de julio de 1975.

3Esto sin embargo no significa que sea fácil vivir, en términos críticos, una relación tal entre la lectura de la palabra y la "lectura" de la realidad, en una sociedad que se experimenta históricamente como São Tomé e Príncipe. La fuerte tradición colonial, que no puede dejar de estar presente en su práctica social, muy viva todavía en muchos aspectos, es un obstáculo para ese tipo de "lectura".

4Hay un Terceiro caderno de cultura popular, sobre la enseñanza de la aritmética; un Quarto, sobre la salud; un Quinto, constituido por una serie de textos en los que se profundiza el análisis de algunos temas discutidos en el Segundo, ya mencionado. En la actualidad se están imprimiendo dos más; uno de ellos es un repertorio de cuentos, de leyendas, que expresan el alma popular. El otro es una introducción al estudio de las riquezas naturales del país. El Quinto y el Sexto cuadernos, este último en prensa, son obra del profesor chileno Antonio Faúndez, quien ha estado contribuyendo al país a través del Consejo Mundial de Iglesias.

5Destaco con satisfacción que las expresiones estar presente en la historia y simplemente estar representado , en el sentido usado en el texto, se las oí a mi amigo Maurício Tragtenberg, en un debate en que participé en la Pontificia Universidad Católica, en 1981.

6Es importante subrayar siempre que es posible, en el sentido de llamar la atención del lector hacia las limitaciones, por lo demás comprensibles, de los animadores culturales en el desarrollo de una tarea como ésta.

7De acuerdo con informaciones recientes que me proporciona la educadora paulista Kimiko Nakamo, que viene dando una excelente contribución al país, en el marco del IDAC están funcionando 394 círculos de cultura con la participación de cerca de 14 mil alfabetizandos. Trabajadores rurales y urbanos, con 704 animadores culturales y 25 coordinadores el departamento de alfabetización de adultos. El programa prevé la superación del analfabetismo en cuatro años.

8Para un análisis pormenorizado de ambos Cadernos, así como del primero que no se discute en este texto, véase Paulo Freire, “Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”, en Carlos R. Brandão (comp.), A questão política da educação popular, São Paulo, Brasiliense, 1980.

9La matabala es una especie de papa bastante presente en la dieta del pueblo saotomense.

10 Unidad de producción. Hacienda de cacao. Había en total, antes de la independencia, unas 75 rozas, cuyos propietarios en general vivían en Lisboa. El primer acto del gobierno independiente fue, en la plaza pública, nacionalizar las rozas.

11 En la página 16 está escrito. “Nadie ignora todo. Nadie sabe todo.”

12 Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe.

13 A este respecto, véase el excelente artículo de D. Merril Swert, “Proverbs, parables and metaphors: applying Freire’s concept of codification to Africa”, en Convergence , An International Journal of Adult Education, vol. XIV , núm. 1, 1981.

14 Sobre cómo trabajar con este Caderno, véase nuevamente Paulo Freire, “Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe”, Brandão (comp.), op. cit.

15 Esa autodevaluación tiende a ser superada y remplazada por un sentimiento de seguridad y confianza en la medida en que vastos sectores populares, movilizándose en torno a reivindicaciones fundamentales para ellos, se organizan para concretarlas. A partir de ahí se saben sabiendo y exigen saber más.

Aun en situaciones como ésa, como es por lo menos en parte el caso en São Tomé e Príncipe, es indispensable proponer una reflexión sobre el tema.

16 “En cualquier trabajo físico, aunque se trate del más mecánico y degradado, siempre existe un mínimo de calidad técnica, o sea un mínimo de actividad intelectual creadora.” Antonio Gramsci, Los intelectuales y la organización de la cultura, México, Juan Pablos, 1975, p. 14.

17 Antonio Gramsci, citado por Angelo Broccoli en Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Nueva Imagen, 1979, p. 47.

18 La lectura y discusión de este texto es uno de los cursos de posgrado que coordino en la PUC [Pontificia Universidad Católica de São Paulo] provocó análisis y observaciones realmente interesantes de los participantes. Uno de ellos, Cristiano Amaral Giorgi, dijo: “Nunca se debe perder de vista algo que es esencial para la proposición educativa: que el punto inicial de la discusión sea el trabajo tal como de hecho es percibido e interpretado por el grupo de trabajadores participantes en el proceso. Así, la idea de transformación humana en el transformar la naturaleza a través del trabajo es percibida por el trabajador rural como claramente consistente con lo que ve de su acción.

“No es necesariamente la misma la percepción del trabajador urbano, especialmente del sector terciario. En este caso es preciso presentar la discusión en términos nuevos, incluyendo una serie de mediaciones diferentes.”

19 MLSTP = Movimiento de Liberación de São Tomé e Príncipe. PAIGC = Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde. (La tentativa de unidad entre Guinea y Cabo Verde, sugerida en el nombre del propio partido, se rompió desde noviembre de 1980 con las alteraciones políticas ocurridas en Guinea-Bissau.) MPLA = Movimiento para la Liberación de Angola. Frelimo = Frente de Liberación de Mozambique.

20 Plato hecho a base del aceite de la palma dendé. Puede hacerse con gallina, pescado o pata de vaca.

21 Los verbos se han estudiado desde el comienzo del Caderno.